

TAMPEREEN YLIOPISTO

Positiivinen pedagogiikka alakoulussa Luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! – materiaalin käyttö opettajien kertomana

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

JUULIA JÄRVISTÖ

ANNA KLINGA

Huhtikuu 2019

Ohjaaja: Pekka Räihä

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

JUULIA JÄRVISTÖ & ANNA KLINGA: Positiivinen pedagogiikka alakoulussa –
Luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käyttö opettajien
kertomana

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 91 sivua, 3 liitesivua

Huhtikuu 2019

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja sen toteuttamisen tueksi kehitellyn Huomaa hyvä! -materiaalin (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016 & 2017) käyttöä alakoulussa. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, miksi alakoulun opettajat ovat alkaneet käyttää luontenvahvuuksiin keskittyvää opetusta ja Huomaa hyvä! -materiaalia työssään, miten he ovat käyttäneet luontenvahvuuksiin keskittyvää opetusta ja Huomaa hyvä! -materiaalia työssään ja millaisia kokemuksia heillä on luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käytöstä.

Tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen olemme muodostaneet positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan teorioista. Tutkimus on laadullinen tutkimus ja tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluilla. Haastatteluihin osallistui kuusi alakoulussa työskentelevää opettajaa, viisi luokanopettajaa ja yksi erityisluokanopettaja. Kaikki haastateltavat olivat käyttäneet työssään luontenvahvuuksiin keskittyvää opetusta ja Huomaa hyvä! -materiaalia sen tukena. Haastattelut litteroitiin ja analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimustulosten perusteella tutkittavat jakoivat positiivisen pedagogiikan arvo- ja ajatusmaailman ja vahvuusopetuksella haluttiin tuoda myönteisyyttä kouluarkeen. Koulu nähtiin tutkittavien keskuudessa liian ongelmakeskeisenä ja tästä haluttiin pyrkiä pois kiinnittämällä tietoisesti huomiota oppilaiden vahvuuksiin ja myönteisiin puoliin. Luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen avulla haluttiin myös tukea oppilaiden myönteisen itsetuntemuksen ja minäkäsityksen muodostumista.

Vahvuusopetusta toteutettiin eri tavoin. Osa opettajista piti erillisiä vahvuusoppitunteja, osalla taas luontenvahvuuksiin keskittyvä opetus oli enemmänkin kokonaisvaltainen osa jokapäiväistä opetus- ja kasvatustyötä. Tutkittavat näkivät luontenvahvuuksiin keskittyvään opetukseen kuuluvan vahvuuskielen käytön tärkeänä osana vahvuusopetuksen toteuttamista. Tutkimustuloksista ilmeni myös runsaan myönteisen palautteen antaminen osana vahvuusopetuksen toteuttamista.

Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli pääosin myönteisiä kokemuksia vahvuusopetuksesta. Sillä arvioitiin olevan myönteisiä yhteyksiä yksittäisten oppilaiden hyvinvointiin ja luokan ilmapiiriin. Myönteisiä yhteyksiä koettiin olevan myös opettajan omaan työssäjaksamiseen sekä kodin ja koulun väliseen vuorovaikutukseen. Huomaa hyvä! -materiaalin käytön haastateltavat kokivat niin ikään myönteisenä ja se sai kiitosta selkeydestään sekä siitä, että se koettiin tutkittavien keskuudessa arkea konkreettisesti helpottavaksi työkaluksi pitäen sisällään sekä teoriaa että käytännön vinkkejä. Luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen haasteiksi nostettiin ajankäyttöön liittyvät ongelmat sekä kokonaisvaltaisen positiivisen pedagogiikan toimintakulttuurin uupuminen.

Tutkimuksemme antaa rohkaisevia tuloksia sen suuntaan, että positiivinen pedagogiikka ja luontenvahvuuksiin keskittyvä opetus olisivat hyvä olla osana koulujen toimintakulttuuria ja luokissa tapahtuvaa opetusta. Niiden kautta voidaan tukea sekä oppilaiden että opettajien hyvinvointia, mille on selvästi tällä hetkellä myös yhteiskunnallista tilausta.

Avainsanat: positiivinen psykologia, hyvinvointi, positiivinen pedagogiikka, luontenvahvuuksiin keskittyvä opetus, luontenvahvuus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	POSITIIVINEN PSYKOLOGIA	9
2.1	MITÄ POSITIIVINEN PSYKOLOGIA ON?	9
2.2	HYVINVOINTI JA ONNELLISUUS	10
2.3	HYVEET JA LUONTEENVAHVUUDET	12
2.3.1	Hyveiden ja luonteenvahvuuksien määrittelyä	13
2.3.2	VIA-vahvuushanke	15
2.4	POSITIIVISEN PSYKOLOGIAN KRITIIKKI	17
3	POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA	21
3.1	MITÄ POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA ON?	21
3.2	POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA OPETUSSUUNNITELMASSA	23
3.3	POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN KRITIIKKIÄ JA ONGELMIA	25
4	LUONTEENVAHVUUSSIIN KESKITTYVÄ OPETUS	28
4.1	MITÄ LUONTEENVAHVUUSSIIN KESKITTYVÄ OPETUS ON?	28
4.2	INTERVENTIOITA JA AIEMPAA TUTKIMUSTA	31
4.3	HUOMAA HYVÄ! -MATERIAALI	34
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	37
5.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET	37
5.2	LAADULLINEN TUTKIMUS	37
5.3	AINEISTONKERUU	40
5.4	AINEISTON ANALYSOINTI	42
6	TUTKIMUSTULOKSET	44
6.1	RIITTA: SYDÄMELLÄN VAHVUUSPEDAGOGIIKKA TOTEUTTAVA KOKENUT ALKUOPETTAJA	44
6.2	ANU: POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN AJATUSMAAILMAN JO PITKÄÄN OMANNUT ALKUOPETTAJA	49
6.3	ELINA: VAHVUUSOPETUSTA KUURILUONTOISESTI TOTEUTTAVA LUOKANOPETTAJA	53
6.4	OUTI: ENEMMÄN RESURSSIJA VAHVUUSOPETUKSEN KÄYTTÄMISEEN KAIPAAVA LUOKANOPETTAJA	56
6.5	HELENA: PIDEMPÄÄN SAMAN LUOKAN KANSSA LUONTEENVAHVUUSSIIN KESKITTYVÄÄ OPETUSTA TOTEUTTANUT LUOKANOPETTAJA	58
6.6	HANNA: VAHVUUSOPETUKSEN KÄYTTÖÄ ALOITTELEVA ERITYISLUOKANOPETTAJA	61
7	TULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTAA	65
7.1	YHTEENVETO TULOISTA	65
7.1.1	Miksi opettajat ovat alkaneet käyttää luonteenvahvuuksiin keskittyvää opetusta ja Huomaa hyvä! -materiaalia työssään?	65
7.1.2	Miten opettajat ovat käyttäneet luonteenvahvuuksiin keskittyvää opetusta ja Huomaa hyvä! -materiaalia työssään?	67
7.1.3	Millaisia kokemuksia opettajilla on luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käytöstä?	69
7.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	72
7.3	TUTKIMUKSEN EETTISYYS	75
8	TULOSTEN MERKITYS JA JATKOTUTKIMUSAIHEET	78

LÄHTEET.....	85
LITTEET.....	92

1 JOHDANTO

Suomalaisessa yhteiskunnassa on viime vuosina keskusteltu runsaasti lasten ja nuorten hyvinvointiin liittyvistä ongelmista. Mielenterveyden häiriöt ovat koululaisten ja nuorten aikuisten tavallisimpia terveysongelmia. Eri tutkimusten mukaan noin 20-25 prosenttia nuorista kärsii jostakin mielenterveyden häiriöstä. (Terveysten ja Hyvinvoinnin laitos 2016.) Mielenterveyden ongelmat yhdistettynä heikkoon koulumenestykseen ennustavat merkittävästi nuorten syrjäytymistä (Nurmi 2011). Me-säätiön (2018) tekemän arvion mukaan syrjäytyneitä nuoria on jo lähes 66 000 ja heistä suurimman osan kohdalla ongelmat on tunnistettu jo peruskoulussa. Lasten ja nuorten pahoinvoinnin lisäksi erilaiset käytösongelmat ovat nousseet osaksi koulu- ja kasvatuskeskustelua ja niiden esiintyvyyden kouluikäisten keskuudessa on arvioitu olevan 3-8 % (ks. www.mielenterveysseura.fi). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2017) Lukioselvityksessä yhdeksi isoksi huolenaiheeksi nousi lukiolaisten koulu-uupumus. Selvityksen mukaan noin joka viides lukiota käyvistä tytöistä ja joka kymmenes lukiota käyvistä pojista on voimakkaasti uupunut. Myös suomalaisten koululaisten heikko kouluviihtyvyys on puhuttanut yhteiskunnallisellakin tasolla. OECD-maiden koulutusta vertailevissa PISA-tutkimuksissa (The Programme for International Student Assessment) suomalaiset koululaiset ovat kerta toisensa jälkeen sijoittuneet huipulle (Vettenranta ym. 2016). Vaikka oppimistulokset ovatkin hyviä, kansainvälisissä vertailuissa kouluviihtyvyydestä sijoitutaan jatkuvasti heikosti (Kämppi ym. 2012).

Ihmisten hyvinvointi ja tyytyväisyys elämään eivät selvästikään ole lisääntyneet yhteiskunnan aineellisen hyvinvoinnin kasvun myötä (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009). Koulun ongelmakeskeinen lähestymistapa ja keskittyminen puutteiden korjaamiseen eivät ole myöskään pystyneet vähentämään lasten ja nuorten pahoinvointia (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016). Sosiaalipedagogiikan apulaisprofessori Arto Salonen (2019) toteaa, että asiat, jotka tekevät elämästä elämisen arvoisia, ovat aineettomia. Hänen mukaansa *”koulu on olemassa hyvyyden, totuuden ja kauneuden lisäämistä varten, mutta sen rooli on kaventunut talouskasvun varmistajaksi”*. Kasvatustieteen emeritusprofessori Kari Uusikylä (2018) on pitkälti samoilla linjoilla Salosen kanssa. Hän vieroksuu puhetta lapsista tulevaisuusosaajina ja näkee, että koulujen tärkein tehtävä on kasvattaa hyviä, ehyitä ihmisiä hyvien oppilaiden sijaan. Uusikylän mukaan jokaisella lapsella on lahjoja, jotka tulee nähdä ja tunnistaa, eikä esimerkiksi matemaattista tai

teknistä lahjakkuutta tulisi pitää muita tärkeämpänä. Akateemisten suoritusten painottaminen lisää oppimiseen ja opiskeluun liittyviä paineita sekä oppilaiden kokemusta siitä, että ilman hyviä kouluarvosanoja he eivät kelpaa yhteiskunnalle.

Opetushallituksen pääjohtaja Olli-Pekka Heinosen (2018) mukaan lapsen ja nuoren lähiyhteisön ja koulun tehtävä on auttaa kutakin lasta löytämään vahvuutensa ja lahjakkuutensa. Hän puhuu työelämän nopeasta muutoksesta ja siitä, että on yhä hankalampi ennustaa, mitä tietoja ja taitoja tulevaisuuden työelämässä tullaan tarvitsemaan. Koulussa tulisikin olla tilaa akateemisten taitojen sekä taito- ja taideaineiden oppimisen lisäksi myös luonteen kasvamiselle. Vahva luonne auttaa selviämään elämän kriiseistä ja joustava luonne ja kyky selviytyä vaikeuksista ovat monin tavoin yhteydessä hyvinvointiin, oppimiseen sekä myös tulevaisuuden muuttuvassa työelämässä pärjäämiseen. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016.)

Suomalainen koulu on selvästi muutosten edessä. Edellä esiteltyt huolestuttavat tutkimustulokset lasten- ja nuorten pahoinvoinnista, käytösongelmista, koulu-uupumuksesta ja alhaisesta kouluviihtyvyydestä sekä tulevaisuuden työelämän muuttumisen tiedostaminen ovat herättelleet yhteiskunnallista keskustelua siitä, mikä on koulun tehtävä ja merkitys sekä tässä ajassa että tulevaisuudessa ja miten lasten- ja nuorten hyvinvointia voitaisiin edistää. Kouluilla on sekä velvollisuus että oivallinen mahdollisuus tukea ja edistää oppilaiden hyvinvointia ja hyvinvoinnin saavuttamisen keinoja tutkittaessa onkin havaittu, että hyvinvointia voidaan opettaa ja oppia (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) oppilaan yksilöllisyys ja hyvinvointi ollaankin nostettu aiempiin opetussuunnitelmiin verrattuna merkittävämmiin tarkastelun kohteeksi ja tavoitteidenasettelun perustaksi. Pelkät opetussuunnitelman kirjaukset eivät kuitenkaan vielä riitä tekemään kouluistamme oppilaiden hyvinvointiin tähtääviä ja hyvinvointia edistäviä, vaan koulut ja opettajat tarvitsevat konkreettisia keinoja ja resursseja oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen ja edistämiseen.

Positiivinen pedagogiikka ja luonteenvahvuuksiin keskittyvä opetus tarjoavat kouluille ja opettajille työkaluja oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen ja luonteen kasvattamiseen. Ne pohjaavat positiiviseen psykologiaan, joka pyrkii täydentämään vallalla olleita ongelmakeskeisiä näkökulmia tutkimalla ihmisen hyvinvointia, onnellisuutta, positiivisia tunteita ja elämän mielekkyyttä. (Seligman 2004; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016.) Positiivisessa pedagogiikassa ja luonteenvahvuuksiin keskittyvässä opetuksessa keskeistä on oppilaan vahvuuksien ja myönteisten puolien esiin tuominen ongelmien ja haasteiden painottamisen sijaan. Kannustavan palautteen saaminen sekä omien luonteenvahvuuksien löytäminen luovat pohjaa vahvan luonteen ja myönteisen itsetuntemuksen kehittymiselle, jotka puolestaan ennustavat hyvinvointia. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016.) Lastenpsykiatrian dosentti Päivi Santalahti (2018) toteaa, että vuorovaikutus- ja

tunnetaitojen opettaminen sekä positiiviset kasvatuskäytännöt vähentävät lasten ja nuorten käytösongelmia. Positiivisen pedagogiikan toimintamalleilla on havaittu olevan yhteyttä myös oppilaiden kokemaan kouluiloon ja koulutyön mielekkyyteen (Leskisenoja 2016). Lisäksi positiivisen pedagogiikan ja vahvuusopetuksen on nähty vähentävän käytöshäiriöitä ja levottomuutta sekä lisänneen oppilaiden hyvinvoinnin lisäksi myös koulun henkilökunnan hyvinvointia (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009; Norrish & Seligman 2015).

Tämä tutkimus tarkastelee luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja sen tueksi kehitellyn Huomaa hyvä! -materiaalin käyttöä alakoulussa. Huomaa hyvä! -materiaalin ovat kehittäneet positiivisen pedagogiikan ja luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen saralla tutkimusta tehneet filosofian tohtori Lotta Uusitalo-Malmivaara ja erityisluokanopettaja, tohtorikoulutettava Kaisa Vuorinen. Materiaalin kautta lasten ja nuorten kanssa työskentelevät voivat tutustua positiiviseen pedagogiikkaan ja luontenvahvuuksiin keskittyvään opetukseen liittyvään teoriaan sekä saada käytännön vinkkejä ja toimintamalleja niiden toteuttamiseen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä positiivisesta pedagogiikasta ja luontenvahvuuksiin keskittyvästä opetuksesta ja tuoda uusia näkökulmia näiden ilmiöiden tarkasteluun. Olemme kiinnostuneita erityisesti siitä, miksi opettajat ovat alkaneet käyttää luontenvahvuuksiin keskittyvää opetusta ja Huomaa hyvä! -materiaalia työssään, miten he ovat niitä käyttäneet ja millaisia kokemuksia heillä on niiden käytöstä.

Positiivisen pedagogiikan ja luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen tutkiminen kiinnostaa meitä myös siksi, että haluamme tulevana luokanopettajina löytää keinoja tukea oppilaan myönteisen itsetuntemuksen ja minäkäsityksen muodostumista ja sitä kautta oppilaiden hyvinvointia. Kandidaatin tutkielmassamme tutkimme yhdessä sitä, millaisia käsityksiä oppilailta on omista vahvuuksistaan ja se innosti meitä tekemään myös pro gradu -tutkielmamme samasta aihepiiristä. Viimeisessä opetusharjoittelussamme pidimme oppilaille vahvuusopetusjakson, jonka suunnittelemisen ja toteuttamisen tukena käytimme Huomaa hyvä! -materiaalia. Saimme materiaalin käytöstä positiivisia kokemuksia ja sen vuoksi halusimme tuoda materiaalin myös tämän tutkimuksen keskiöön. Kuten edellä olemme todenneet, tutkimusaiheemme on hyvin ajankohtainen, eikä opettajien kokemuksia luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen käytöstä ole vielä juurikaan tutkittu. Haluamme tutkimuksellamme tuoda oman kontribuutiomme yhteiskunnalliseen keskusteluun siitä, mihin suuntaan koulujamme, opettajien työtä sekä oppilaiden kasvua, kehitystä ja oppimista, ja sitä kautta koko yhteiskuntaamme, halutaan viedä. Tavoitteenamme on tämän tutkimuksen kautta kehittää myös omaa asiantuntijuuttamme tulevaisuuden työelämää varten.

Aloitamme pro gradu -tutkielmamme esittelemällä tutkimuksen taustaa, teoreettista viitekehystä ja sekä kotimaisia että ulkomaisia aiheeseen liittyviä tutkimuksia. Tämän jälkeen

esittelemme tutkimuksen metodologisia lähtökohtia, toteutusta ja aineiston analysointia. Kuudennessa luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset ja seitsemännessä luvussa peilaamme saatuja tuloksia teoreettiseen viitekehykseen ja aiempiin tutkimuksiin. Tässä luvussa pohdimme myös tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Tutkielmamme viimeisessä luvussa pohdimme vielä tutkimustulosten merkitystä asettamiemme tavoitteiden valossa sekä esittelemme mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 POSITIIVINEN PSYKOLOGIA

2.1 *Mitä positiivinen psykologia on?*

Viime vuosikymmenten aikana psykologiassa on keskitytty lähinnä ihmisen kielteisiin tunteisiin, ajatuksiin ja erilaisiin mielenterveyden ongelmiin. Meillä on paljon tietoa siitä, mitkä tekijät aiheuttavat masennusta, ahdistusta ja muita psyykkisiä häiriöitä, miten nämä ongelmat kehittyvät elämän aikana ja miten niitä voidaan lievittää. Kun keskitytään siihen, mikä tekee elämästä onnetonta, ja miten huonosta elämästä voi päästä siedettävään, jätetään huomioimatta se, mikä tekee elämästä elämisen arvoista, ja miten hyvinvointia voidaan edistää. (Ojanen 2007, 9, Seligman 2004.) Positiivinen psykologia on psykologinen suuntaus, joka ongelmakeskeisestä psykologiasta poiketen pyrkii ymmärtämään positiivisia tunteita, tutkii vahvuuksia ja hyveitä ja yrittää selvittää, mistä asioista hyvä elämä muodostuu (Seligman 2004). Peterson (2013, 3) määrittelee positiivisen psykologian olevan tutkimusta siitä, mikä tekee elämästä elämisen arvoista. Hänen mukaansa positiivinen psykologia on kiinnostunut sekä ihmisen vahvuuksista että heikkouksista ja tutkii sitä, miten elämän hyviä asioita rakennetaan ja toisaalta sitä, miten epäkohtia voidaan korjata.

Seligmanin (2002) mukaan positiivisella psykologialla on kolme peruspilaria: myönteiset tunteet, positiiviset piirteet, erityisesti vahvuudet, hyveet ja kyvyt, sekä myönteiset instituutiot, kuten demokratia ja vahvat perheet. Petersonin (2013, 8) mukaan nämä eivät kuitenkaan ole kirjaimellisesti peruspilareita, vaan ennemminkin psykososiaalisia tiloja ja mekanismeja, jotka vaikuttavat kaikessa mitä teemme. Hän ehdottaakin toista tapaa määritellä positiivisen psykologian kivijalan muodostavia tekijöitä sen mukaan, mitkä asiat tekevät elämästä elämisen arvoista. Ne ovat hänen mukaansa työ, rakkaus ja leikki. Hän perustelee näkemystään lainaamalla Sigmund Freudin kuuluisia sanoja siitä, että työ ja rakkaus luovat elämälle tarkoituksen. Näiden rinnalle hän lisää itse vielä leikin. Ihmiset eivät nauti leikistä (huvista) pelkästään lapsena, vaan läpi elämän. Esimerkiksi vapaa-ajan harrastukset, jotka Peterson näkee yhtenä leikin muotona, lisäävät tyytyväisyyttä elämään, sillä leikin kautta voimme löytää ja toteuttaa intohimojamme. Näiden rinnalle hän nostaa vielä yhden, kollegansa Nansook Parkin esittämän asian, joka tekee elämästä elämisen arvoisen:

muiden palvelemisen. Kun teemme kaikkemme parantaaksemme muiden ihmisten, joita emme välttämättä edes tunne, olosuhteita, teemme omasta elämästämme elämisen arvoista.

Positiivisen psykologian tarkoituksena ei ole syrjäyttää tai moittia ongelmakeskeistä psykologiaa, tai jättää huomioimatta ihmisten todellisia ongelmia, eikä nimi ”positiivinen psykologia” tarkoita sitä, että kaikki muu psykologia olisi negatiivista. Positiivinen psykologia tulisi nähdä perinteistä psykologiaa täydentävänä ja laajentavana suuntauksena. (Peterson 2013, 4, Gable & Haidt 2005, 104.) Suurin syy sille, miksi kielteisten tunteiden, ongelmien ja häiriöiden tutkiminen on ollut psykologiassa keskiössä, on ollut se, että hyvinvoivat ihmiset pärjäävät itseksensä eivätkä tarvitse ulkopuolista apua elämäänsä (Ojanen 2007, 10). Gable ja Haidt (2005, 105) näkevät lisäksi kolme syytä tutkimuksen vinoutumaan. Ensinnäkin taustalla on aitoa myötätuntoa ja huolenpitoa niitä ihmisiä kohtaan, jotka kärsivät. Toiseksi lääketieteestä kumpuava oirekeskeinen näkökulma on vaikuttanut myös psykologian tutkimukseen siten, että ongelmien ja häiriöiden tutkimukseen on ollut helpompi saada rahoitusta kuin esimerkiksi vahvuuksien ja ongelmien ennaltaehkäisyyn tutkimiseen. Kolmantena syynä saattaa olla ihmisen perusluonne, joka vaikuttaa siten, että havaitsemme herkemmin negatiivisia asioita. Negatiivisilla tapahtumilla on myös havaittu olevan enemmän vaikutusta ihmiseen kuin positiivilla ja tietoa huonoista asioista käsitellään perusteellisemmin kuin tietoa hyvistä asioista.

Ongelmakeskeinen psykologia jättää huomioimatta sen, että ihmiset ovat keskimäärin hyvinvoivia ja onnellisia. Se ei myöskään kuvaa niitä hyveitä ja vahvuuksia, joiden avulla ihminen selviää vaikeissakin olosuhteissa ja jotka parantavat sekä yksilön että yhteisöjen hyvinvointia. Positiivinen psykologia haluaakin ottaa selvää siitä, mihin perustuu ihmisen kyky kestää vaikeuksia ja traumoja, ja mikä tekee ihmisen onnelliseksi ja hyvinvoivaksi. Ihmisen myönteistä kasvua ja kehitystä tukevien ympäristöjen sekä keinojen, joilla vahvistaa entisiä vahvuuksia ja löytää uusia, etsiminen ja kehittäminen on yksi positiivisen psykologian tavoitteista. (Ojanen 2007, Uusitalo-Malmivaara 2014, 19.) Myönteiset tunteet, kuten luottamus ja toiveikkuus sekä vahvuudet ja hyveet, kuten urheus, näkökulmanottokyky ja lojaalius, palvelevat meitä paitsi hyvinä aikoina, myös erityisesti silloin, kun meillä on vaikeaa. Ne auttavat meitä ponnistelussa epäonnistumisia ja ongelmia vastaan ja rakentavat ja kehittävät meidän selviytymiskykyisyyttä. (Seligman 2004.)

2.2 Hyvinvointi ja onnellisuus

Positiivinen psykologia pyrkii löytämään keinoja, joilla ihmisten onnellisuutta ja hyvinvointia voidaan edistää. Onnellisuudesta ja hyvinvoinnista on positiivisen psykologian ansiosta saatavilla yhä enemmän tutkimustietoa (Martela 2014, 34). Onnellisuus ja hyvinvointi ovat käsitteitä, joista on

tehty monenlaisia määritelmiä, ja jotka usein niin arkikielessä kuin tieteellisessäkin tekstissä sekoittuvat. Martin Seligman (2011) on jopa ehdottanut, että onnellisuus-käsitteestä pitäisi luopua kokonaan, koska se on liiakäytön vuoksi menettänyt merkityksensä. Se ei toimi tieteellisenä terminä, eikä käytännön päämääränä kasvatuksessa, terapiassa, politiikassa tai edes henkilökohtaisessa elämässä. Martela (2014, 42-43) puolestaan näkee erilaisten onnellisuuden ja hyvinvoinnin teorioiden määrittelyjen ongelmaksi sen, että määrittelyjä tehneet tutkijat eivät useinkaan tarjoa selviä kriteereitä siitä, millä perusteella tietty elementti on esimerkiksi osa onnellisuutta, eivätkä he myöskään pohdi vaihtoehtoisia määrittelytapoja. Teorioiden hyväksi puoleksi Martela näkee kuitenkin sen, että ne lisäävät ymmärrystämme onnellisuudesta ja hyvinvoinnista ja muistuttavat siitä, että pelkkien positiivisten tunteiden metsästyksellä ei rakenna kestäväällä tavalla hyvältä tuntuvaa elämää, vaan tarvitaan muitakin psykologisia peruskokemuksia. Seuraavassa esittelemme muutamia onnellisuuden ja hyvinvoinnin teorioita.

Ryan ja Deci (2001, 142) määrittelevät hyvinvoinnin optimaaliseksi psykologiseksi toimintakyvyksi ja kokemukseksi. Hyvinvointiin sisältyy siis kaksi ulottuvuutta: se, miltä elämä tuntuu ja se, miten säilytämme toimintakykymme elämän eri tilanteissa. Onnellisuus liittyy enemmänkin tämän määritelmän mukaisen hyvinvoinnin kokemukselliseen ulottuvuuteen, vaikka toki toimintakyky ja kokemus liittyvät usein toisiinsa. Esimerkiksi masentunut ihminen sekä kokee harvoin positiivisia tunteita että on usein kyvytön normaaliin toimintaan. (Martela 2014, 34.) Snyder, Lopez ja Pedrotti (2011, 118-119) puolestaan määrittelevät onnellisuuden olevan myönteinen emotionaalinen tila, jonka jokainen ihminen määrittelee subjektiivisesti. Hyvinvoinnista he puolestaan käyttävät termiä subjektiivinen hyvinvointi, joka koostuu onnellisuudesta, tyytyväisyydestä elämään ja myönteisistä tunteista (Diener 1984). Subjektiiviseen hyvinvointiin kuuluu yksilön subjektiivinen arvio omasta onnellisuudestaan ja elämäntyytyväisyydestään, ja psykologisessa kirjallisuudessa sitä käytetäänkin usein synonyymina onnellisuudelle (Snyder ym. 2011, 119).

Subjektiiviseen hyvinvointiin liittyviä, mutta erillisiä, käsitteitä ovat psykologinen hyvinvointi, sosiaalinen hyvinvointi ja elämänlaatu (Carr 2011, 38). Ryff ja Keyes (1995) näkevät psykologiseen hyvinvointiin kuuluvaksi kuusi erillistä osa-aluetta: autonomian, tunteen siitä, että voimme vaikuttaa elämässämme tapahtuviin asioihin, henkilökohtaisen kasvun, myönteiset suhteet toisiin, elämän tarkoituksellisuuden ja itsensä hyväksymisen. Keyes (1998) puolestaan koostaa sosiaalisen hyvinvoinnin viiteen eri ulottuvuuteen, joita ovat tunne siitä, että on jotakin annettavaa yhteisölle, myönteinen asenne kanssaihmiä kohtaan, usko yhteisön myönteiseen kasvuun ja kehitykseen, yhteisöstä välittäminen ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne. Kun psykologiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin yhdistyy vielä emotionaalinen hyvinvointi, jota voi verrata

subjektiiviseen hyvinvointiin, voidaan puhua täydellisestä mielen hyvinvoinnista ja terveydestä (Keyes & Lopez 2002, 49). Elämänlaatu on subjektiivista hyvinvointia monimutkaisempi ja laajempi kokonaisuus, johon voi nähdä kuuluvaksi terveydentilan, kyvyn suoriutua jokapäiväisistä askareista, työstätyksen, mahdollisuuden harjoittaa ja toteuttaa omia mielenkiinnonkohteitaan, ystävyys- ja parisuhteiden toimivuuden, elintason ja yleisen hyvinvoinnin (Carr 2011, 39).

Martin Seligman (2002) on puolestaan esittänyt, että onnellisuudella olisi kolme eri ulottuvuutta: myönteiset tunteet, sitoutuminen ja merkityksellisyyden kokeminen. Myönteiset tunteet, kuten kiitollisuus, lohtu, lämpö ja ihastus, kuuluvat ”miellyttävään elämään”. Sitoutumisella tarkoitetaan uppoutumista itseä innostavaan tekemiseen. Kolmas onnellisuuden ulottuvuus, merkityksellisyyden kokeminen, liittyy siihen, että jokainen ihminen haluaa löytää merkityksen ja tarkoituksen omalle elämälleen. Merkityksellisyyden kokemiseen tarvitaan jotakin itseä isompaa, jonka hyväksi toimia. Seligman (2011) lisäsi myöhemmin onnellisuuden määrittelynsä kaksi elementtiä lisää: ihmissuhteet ja aikaansaamisen. Näin muodostui määrittely laajemmalle käsitteelle hyvinvointi (engl. well-being) ja hyvinvoinnin PERMA-teoria, joka koostuu viidestä elementistä: myönteiset tunteet (engl. positive emotions), sitoutuminen (engagement), ihmissuhteet (relationships), merkityksellisyys (meaning) ja aikaansaaminen (accomplishments). Hyvinvoinnin PERMA-teoria ottaa Seligmanin mukaan onnellisuuden teoriaa paremmin huomioon sen, että voidaksemme olla tyytyväisiä elämäämme, myönteisten tunteiden kokemisen lisäksi meidän on myös koettava merkityksellisyyttä ja aikaansaamista sekä luotava hyviä ihmissuhteita.

2.3 Hyveet ja luonteenvahvuudet

Hyvinvoinnin ja onnellisuuden tutkimuksen lisäksi hyveet ja luonteenvahvuudet ovat keskeinen positiivisen psykologian tutkimusalue. Seligman (2002, 9, 13) on esittänyt, että ymmärtääksemme hyvinvointia meidän täytyy ymmärtää myös ihmisen vahvuuksia ja hyveitä. Kun ihminen käyttää vahvuuksiaan ja toteuttaa hyveitä jokapäiväisessä elämässään, hän voi tuntea aitoa onnellisuutta ja mielihyvää. Positiivinen psykologia onkin tuonut hyveet ja vahvuudet takaisin tarkastelun kohteeksi lähes vuosisadan mittaisen tauon jälkeen. Luonteenvahvuudet ovat toki olleet aina jossain määrin esillä: työpaikkailmoituksissa ja valmennusohjelmissa on etsitty ihmisistä tiettyjä piirteitä ja ominaisuuksia ja lapsia on yritetty kasvattaa totuudellisuuteen, yhteistyöhön ja oppimisesta iloitsemiseen. Keskustelu hyveistä ja vahvuuksista, saati näiden käsitteiden tietoinen opetus on kuitenkin ollut niukkaa. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 63.) Seuraavassa esittelemme muutamia määrittelyjä hyveille ja luonteenvahvuuksille sekä VIA (Values In Action) -vahvuushankkeen.

2.3.1 Hyveiden ja luontenvahvuuksien määrittelyä

Hyveajattelua on aina esiintynyt jossain määrin kaikissa tunnetuissa kulttuureissa, filosofisissa opeissa ja uskonnoissa. Hyveitä tavoitellaan universaalisti, mutta se, mitä nimenomaisia hyveitä tavoitellaan, saattaa vaihdella kulttuurisesti. Länsimainen, nykyinen hyveajattelu on kehittynyt antiikin pohjalta ja erityisesti Aristoteleen opetuksiin nojaten. (Seligman 2004, Uusitalo-Malmivaara 2014, 64.) Aristoteleen (1989, 26-27) mukaan hyveitä on kahdenlaisia, intellektuaalisia hyveitä ja luonteen hyveitä. Intellektuaalisen hyveen, kuten viisauden, ymmärryksen ja käytännöllisen järjen, syntyminen ja kehittyminen tarvitsee kokemusta ja aikaa, sillä se perustuu pääasiassa opetukseen. Luonteen hyveet, kuten anteliaisuus ja kohtuullisuus, eivät myöskään synny meissä luonnostaan, mutta olemme luonnostamme kykeneväisiä ottamaan ne vastaan. Tulemme hyveellisiksi, kun toteutamme hyveitä käytännössä: ihmisestä tulee oikeudenmukainen tekemällä oikeudenmukaisia tekoja ja kohtuullinen toimimalla kohtuullisesti. Aristoteleen (1989, 33) mukaan hyveet eivät ole tunteita tai kykyjä, sillä tunteiden perusteella meitä ei sanota hyviksi tai huonoiksi ja kyvyt puolestaan ovat meillä luonnostaan, emmekä tule luonnostaan hyviksi tai huonoiksi. Hyveet ovat luonteenpiirteitä, jotka tekevät ihmisestä hyvän ihmisen ja hyvän toteuttamaan hänelle ominaisia toimintoja.

Hyveen voidaan siis nähdä olevan jokin tavoiteltava, moraalisesti arvokas ominaisuus, joka muodostuu vahvuuksista ja palvelee yksilöä ja tämän ympäristöä (Uusitalo-Malmivaara 2014, 64). Aristoteleen (1989) mukaan ihmisen onnellisuus ja hyvinvointi liittyvät hyveelliseen toimintaan. Myös nykyaikainen hyveajattelu pohjaa tähän Aristoteleen näkemykseen: ihminen voi henkisesti hyvin tehdessään asioita, jotka ovat itsessään arvokkaita eli harjoittaessaan hyveitä (Uusitalo-Malmivaara 2014, 64.) Hyveet perustuvat haluun noudattaa hyveitä ja haluun toimia tavalla, joka johtaa parhaaseen lopputulokseen. Hyveellinen ihminen ei helposti anna periksi houkutuksille eikä toteuta hyveitä vain omaksi edukseen. Hyveitä toteuttamalla voidaan kehittää luonnetta ja hyveiden harjoittelu johtaa luonteen kehittymiseen. Kasvatuksen ja koulutuksen tulisikin hyvinvoinnin edistämisen lisäksi kehittää luonnetta niin, että ihminen haluaa tehdä hyviä asioita. (Ojanen 2007.)

Keskeisin asia hyveiden ymmärtämisessä on se, että luontenvahvuudet ovat niitä, joiden kautta voimme saavuttaa ja toteuttaa hyveitä (Fowers 2005, 29; Seligman 2004). Luontenvahvuudet ovat myönteisiä ominaisuuksia, joiden käyttö tuottaa hyvää oloa ja mielihyvää (Seligman 2004, 9). Vaikka vahvuudet ovat osittain ihmisessä sisäsyntyisinä, niiden aktiivisella käyttämisellä voidaan muokata yksilön vahvuuksia. Uudet tilanteet ja ympäristöt saattavat myös synnyttää ihmisessä uusien vahvuuksien ilmaantumista. (Lipponen, Litovaara & Katajainen 2016.) Olennaista onkin

ymmärtää, että luonteenvahvuuksien käyttö on pitkälti opittavissa olevaa (Peterson & Seligman 2004).

Jokaisella ihmisellä on noin viisi omaa ydinvahvuuttaan, jotka ovat heille ominaisimpia, ”yksilön hyvyiden keskeisiä rakennusaineita”. Ydinvahvuuksien käyttö saa ihmisessä aikaan tunteen siitä, että hänen todellinen minänsä tulee esiin, sillä ne ovat oleellinen osa yksilön persoonaa. (Peterson & Seligman 2004, Uusitalo-Malmivaara 2014, 72-73.) Ydinvahvuudet vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen ja kokemiin tunteisiin sekä siihen, millaisena hän näkee maailman ympärillään. Ydinvahvuuksien tunnistamista helpottaa ajatus siitä, että yksilön on helppo toteuttaa kyseisiä vahvuuksia ja ne tulevatkin esille monenlaisissa tilanteissa ja niiden käyttäminen antaa yksilölle energiaa. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 78-79.) Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016) puhuvat myös kasvuvahvuuksista. Niillä tarkoitetaan vahvuuksia, jotka eivät ole aktiivisessa käytössä ja niiden esille kutsumiseen tarvitaan enemmän ponnistelua kuin ydinvahvuuksien. Kasvuvahvuuksien käyttäminen kuitenkin kannattaa, sillä niiden avulla on mahdollista löytää uusia ulottuvuuksia omaan elämään. Voimavahvuudet puolestaan ovat mahdollistavia vahvuuksia, joita voi oppia, opettaa ja käyttää päivittäin. Voimavahvuuksia ovat sinnikkyys, itsesäätely ja myötätunto. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 41.)

Peterson ja Seligman (2004, 17-27) ovat muodostaneet kriteerejä, joiden perusteella jotakin tiettyä ominaisuutta voi kutsua luonteenvahvuudeksi. Nämä kriteerit ovat seuraavat:

- vahvuuden tulee tuottaa hetkellistä mielihyvää suurempaa tyydytystä, täyttymystä, ja sitä kautta hyvää elämää sekä itselle että muille
- vahvuudella tulee myös olla itsessään moraalinen arvonsa, eli se tuottaa muun muassa hyvinvoinnin lisääntymistä, itsensä hyväksymistä sekä toisten kunnioitusta ja toisilta saatua kunnioitusta
- luonteenvahvuuden olemassaolon ei pitäisi heikentää ketään muuta, vaan sen käyttö pikemminkin kohottaa myös muita läsnäolijoita ja saa kyseisen vahvuuden vahvistumaan myös heissä
- luonteenvahvuudelle ei ole aina helppo löytää vastakohtaa
- vahvuuden tulee ilmentyä yksilön käytöksessä, ajatuksissa ja tunteissa siten, että sitä voidaan arvioida; luonteenvahvuus poikkeaa muista luokitelluista positiivisista piirteistä, eikä sitä voi purkaa osiksi, jotka sisältyisivät muihin vahvuuksiin
- luonteenvahvuudet näkyvät laajalti hyväksytyissä esikuvissa, kuten tarinoiden, vertauskuvien ja mottojen hahmoissa

- vahvuuden ihmelapsia on olemassa (ei tosin päde kaikkiin vahvuuksiin), eli varhaiskypsyyttä ja erityistä lahjakkuutta tavataan myös luontenvahvuuksissa
- myös vahvuuksien puuttumista tavataan, eli on ihmisiä, joilla osaa luontenvahvuuksista ei ole ollenkaan ja viimeisenä luontenvahvuuksien kehittymistä tuetaan eri tavoin esimerkiksi koulussa ja harrastuksissa.

2.3.2 VIA-vahvuushanke

Edellä mainitut 10 kriteeriä toimivat perusteena Petersonin ja Seligmanin (2004) VIA (Values in Action) -luokittelulle, johon kuuluu kuusi hyvealueutta ja 24 niihin lukeutuvaa vahvuutta. VIA-luokittelu on osa Petersonin ja Seligmanin (2004) alulle panemaa VIA-hanketta, jonka tavoitteena on laittaa liikkeelle hyveet ja määritellä hyvää luonnetta. VIA-luokittelu perustuu kuuteen hyveeseen, jotka ovat viisaus ja tieto, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys. Nämä kuusi hyvettä ovat keskeisiä, sillä ne tunnustetaan ja tunnustetaan lähes kaikissa uskonnollisissa ja filosofisissa perinteissä ja ne liittyvät tavalla tai toisella hyvän luonteen määritelmään (Seligman 2004, 133). Näitä hyveitä ilmentää 24 luontenvahvuutta, joiden kautta hyveitä voi toteuttaa. Peterson ja Seligman ovat pyrkineet tuomaan luokitteluun sellaisia luontenvahvuuksia, jotka ovat samanaikaisesti tarpeeksi kattavia, mutta kuitenkin rajattavissa ja tämän lisäksi universaalisti toteutettavissa ajasta ja paikasta riippumatta. Vain noin puolet 24 luontenvahvuudesta toteuttaa kaikki edellä mainitut 10 kriteeriä. Peterson ja Seligman kuitenkin korostavat, että kaikkien kriteerien täyttyminen ei ole välttämätöntä eivätkä ne määrittele täydellisesti jokaista luontenvahvuutta. Jokainen VIA-luokittelussa mukana oleva vahvuus on erillinen vahvuutensa, eikä niitä voi sekoittaa toisiinsa. (Peterson & Seligman 2004, Uusitalo-Malmivaara 2014.)

VIA-luokittelussa viisauden hyveeseen kuuluvia luontenvahvuuksia ovat luovuus, uteliaisuus, arviointikyky, oppimisen ilo sekä näkökulmanottokyky. Ne ovat kaikki kognitiivisia vahvuuksia, joita tarvitaan tiedon hankkimiseen ja käyttämiseen. Peterson ja Seligman esittävät lisäksi näkemyksen siitä, että viisauden hyve on ikään kuin päähyve, joka mahdollistaa muiden hyveiden toteutumisen. Rohkeuden hyveeseen kuuluvat VIA-luokittelun 24 luontenvahvuudesta rohkeus (urheus), sinnikkyys, rehellisyys ja innokkuus. Kyseisiä luontenvahvuuksia pidetään emotionaalisina vahvuuksina, jotka auttavat saavuttamaan haluttuja päämääriä eteen tulevista vastoinkäymisistä huolimatta. Inhimillisyyden hyvettä ilmentäviä luontenvahvuuksia ovat rakkaus, ystävällisyys ja sosiaalinen älykkyys. Ne ovat ihmissuhteisiin liittyviä sosiaalisia vahvuuksia ja niitä tarvitaan ystäväystymiseen, sosiaaliseen kanssakäymiseen ja toisista huolehtimiseen. VIA-

luokittelussa oikeudenmukaisuuden hyveeseen kuuluvat vahvuudet ovat ryhmätyötaidot, reiluus ja johtajuus. Myös nämä vahvuudet liittyvät ihmissuhteisiin ja ne tulevat esiin erityisesti yksilön ja yhteisön välisessä suhteessa. Kohtuullisuuden hyvettä voi puolestaan harjoittaa anteeksiantavuuden, vaatimattomuuden, harkitsevaisuuden ja itsesäätelyn kautta. Ne ovat vahvuuksia, joita käytetään vihaa, lyhytaikaista mielihyvää ja muita äärimmäisiä tunteita vastaan. Henkisyiden hyveeseen kuuluvissa vahvuuksissa korostuu yhteys laajempaan, ihmisyyden ylittävään maailmankaikkeuteen. Näitä luonteenvahvuuksia ovat kauneuden arvostus, kiitollisuus, toiveikkuus, huumorintaju ja hengellisyys. (Peterson & Seligman 2004, 38-40.) Seuraavaan taulukkoon kiteytyy Petersonin ja Seligmanin (2004) tekemä VIA-luokittelu.

TAULUKKO 1. VIA-luokittelun 6 hyvealuetta ja 24 niihin lukeutuvaa vahvuutta Uusitalo-Malmivaara ja Vuorista (2016, 33) mukaillen.

Hyve	Luonteenvahvuus
I Viisaus ja tieto Kognitiiviset vahvuudet, jotka liittyvät tiedon hankkimiseen ja käyttöön ja jotka mahdollistavat siten myös muiden hyveiden toteutumisen.	1. Luovuus 2. Uteliaisuus 3. Arviointikyky 4. Oppimisen ilo 5. Näkökulmanottokyky
II Rohkeus Emotionaaliset vahvuudet, joita tarvitaan päämäärien saavuttamiseen sisäistä tai ulkoista vastarintaa kohdattaessa.	6. Rohkeus (urheus) 7. Sinnikkyys 8. Rehellisyys 9. Innostus
III Inhimillisyys Sosiaaliset vahvuudet, joita tarvitaan toisista huolehtimiseen ja ystävystymiseen ja jotka liittyvät sekä kahdenkeskisiin että laajempiin ihmissuhteisiin.	10. Rakkaus 11. Ystävällisyys 12. Sosiaalinen älykyys
IV Oikeudenmukaisuus Vahvuudet, joita tarvitaan yhteisössä elämisessä ja jotka toteutuvat etenkin yksilön ja yhteisön välisessä suhteessa.	13. Ryhmätyötaidot 14. Reiluus 15. Johtajuus

V Kohtuullisuus Vahvuudet, joiden avulla suojaudutaan liioittelua ja ylettömyyttä, kuten vihaa, ylimielisyyttä, lyhytaikaista mielihyvää ja muita äärimmäisiä tunteita, vastaan.	16. Anteeksiantavuus 17. Vaatimattomuus 18. Harkitsevaisuus 19. Itsesäätely
VI Henkisyys Vahvuudet, jotka korostavat yhteyttä laajempaan, ihmisyyden ylittävään maailmankaikkeuteen (transsendenssi).	20. Kauneuden arvostus 21. Kiitollisuus 22. Toiveikkuus 23. Huumorintaju 24. Hengellisyys

Luonteenvahvuuksien löytämiseen ja mittaamiseen on kehitelty Martin Seligmanin ja Chris Petersonin johdolla VIA-kyselylomake. Kyselylomakkeesta on olemassa sekä aikuisille soveltuva versio että 10-17-vuotiaille lapsille ja nuorille suunnattu versio, jotka kumpikin mittaavat kuuteen hyveeseen pohjautuvia 24 luonteenvahvuutta. (<http://www.viacharacter.org/www/Character-Strengths-Survey#>.) Kyselylomakkeen väittämiin vastataan 5-portaisella Likert-asteikolla. Mittarin avulla vastaaja saa tietoonsa viisi ydinvahvuuttaan, jotka kuvastavat hänen keskeisiä vahvuuksiaan. VIA-mittarilla ei voi saada negatiivista tulosta, sillä nekin 19 luonteenvahvuutta, jotka jäävät ydinvahvuuksien ulkopuolelle, eivät ole heikkouksia. Koska VIA-mittarilla saadaan yleispätevää, kontekstista riippumatonta tietoa henkilön hyvistä ominaisuuksista, se antaa erityisen arvokasta tietoa sellaisille oppilaille, jotka esimerkiksi motivaation tai itsetunnon testeissä saisivat alhaisia pistemääriä. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 44-46.)

Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen kokemusten perusteella jo neljäs- ja viidesluokkalaiset voivat täyttää mittarin ja se on lapselle hyvä itsetuntemuksen harjoite sekä yleensä myönteinen kokemus. On hyvä huomata, että VIA-mittarista saadut tulokset ovat suuntaa-antavia ja etenkin lapsille on hyvä painottaa, että jokaisessa voi olla kaikkia vahvuuksia, ja niitä voi monipuolisesti käyttämällä vahvistaa. Etenkin pienimpien lasten vahvuusprofiilien rakentamiseen on hyvä ottaa vanhemmat mukaan, sillä heillä on tärkeää tietoa lapsensa luontaisista tavoista tuntea ja toimia. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016.) VIA-kyselyn täyttö ja ydinvahvuuksien löytäminen ovat hyvä aloitus vahvuusperustaiselle koulutyölle (Uusitalo-Malmivaara 2014, 47).

2.4 Positiivisen psykologian kritiikki

Vaikka positiivisen psykologian puolestapuhujia on paljon, ei se ole välttynyt myöskään kritiikiltä. Kritiikki nousee usein jo pelkästään positiivisen psykologian nimeen liittyvistä oletuksista: jos on positiivista psykologiaa, on kaiken muun psykologian oltava negatiivista, ja jos ylipäättään on

tarvetta positiiviselle psykologialle, on oletettavaa, että ”negatiivinen psykologia” ei ole antanut meille tarpeeksi tietoa. Toinen yleinen kritiikin aihe on se, että positiivinen psykologia ei tunnista elämän todellisia negatiivisia puolia, vaikka lähes aina positiivisesta psykologiasta puhuttaessa korostetaan sitä, että sen tavoitteena ei ole poistaa tai muokata ahdistuneisuuteen, pahoinvointiin tai psyykkisiin toimintahäiriöihin liittyvää tutkimusta ja tietoa. Se pyrkii pikemminkin täydentämään sitä tutkimuksella, jonka kiinnostuksen kohteina ovat muun muassa ihmisen resilienssi, vahvuudet ja sisäinen kasvu. (Gable & Haidt 2005, 107.)

Yksi suurimmista positiivisen psykologian vaaroista on sen vallitseville olosuhteille antama tuki (Ojanen 2014, 121). Barbara Ehrenreich (2010) kertoo tästä erään esimerkin. Hän sairastui aikoinaan rintasyöpään, ja sairastumisensa aikaan hän sai kuulla useita kommentteja siitä, että ”et saa ajatella negatiivisesti tai valittaa tilanteestasi, vaan sinun pitää suhtautua sairauteen positiivisesti”. Hän jopa kuuli jonkun sanovan, että syöpä on parasta mitä hänelle on koskaan tapahtunut, koska siitä selvittyään hän on parempi ihminen: sitoutuneempi, hengellisempi ja niin edelleen. Ehrenreich paheksuukin vallalla olevan positiivisen ajattelun ideologiaa, jonka mukaan tilanteesta riippumatta pitää pyrkiä pysymään positiivisena ja näkemään kaikessa jotakin myönteistä. Olipa kyseessä sairaus, työttömyys tai köyhyys, positiivisen ajattelun avulla niistä kyllä selviää ja ne voi ja pitää nähdä jopa hyvinä asioita elämässä. Ihminen ei saa kokea tyytymättömyyttä, vaan siitä on pyrittävä pois. Ojanen (2014) tiivistää tällaisen ajattelun siihen, että positiivinen psykologia keskittyy yksilön sisäisiin muutoksiin ulkoisten kustannuksella. Tässä on vaarana se, että hyväksymme vallitsevat epäkohdat emmekä tavoittele niihin muutosta, sillä on helpompi muuttaa yksilöitä ja heidän ajatteluaan kuin ulkoisia olosuhteita.

Carl Cederström (2017) kritisoi positiivista psykologiaa Ehrenreichin tapaan siitä, että siinä optimistisuudesta tehdään ikään kuin pakollista. Hän näkee ristiriitaisiksi positiivisen psykologian isänäkin pidetyn professori Martin Seligmanin toteamukset siitä, että positiivisen psykologian tehtävänä ei ole pakottaa ketään olemaan optimisempia, vaan kertoa, millaisia myönteisiä seurauksia optimistisuudella ja positiivisella ajattelulla voi olla. Cederström tulkitsee tämän niin, että positiivisen psykologian mukaan sinun ei siis ole pakko olla optimistinen, mutta sinun tulee olla valmis ottamaan vastaan ne seuraukset, jotka koituvat siitä, jos et ole. Cederström näkee ongelmallisina myös positiivisen psykologian pyrkimykset määritellä onnellisuutta ja tapoja sen saavuttamiseen, sillä onnellisuuden tutkimuksesta on saatu niin ristiriitaisia tuloksia: milloin onnellisuus on yhteydessä pidempään elämään, milloin onnellisuudella tai onnettomuudella ei ole suoraa yhteyttä kuolleisuuteen; milloin raha tuo onnea ja milloin ei ja milloin parisuhteessa elävät ihmiset ovat onnellisempia kuin yksineläjät ja milloin toisinpäin. Vaikka positiivisessa psykologiassa usein puhutaankin onnellisuuden sijaan kukoistuksesta ja merkityksestä, juuri sen

määrittelyn vaikeudesta johtuen, se ei Cederströmin mukaan poista niissä piilevien viestien samankaltaisuutta: tee kaikkiesi lisätäkseei positiivisia tunteita ja kitke pois kaikki negatiivisen elementit elämästäsi. Jatkuvan positiivisen ajattelun ja optimistisuuden vaatimuksen riskinä on sellaisen kulttuurin luominen, jossa onnellisuus nähdään pakkona ja kaikkeen on sanottava kyllä. Tähän liittyen Cederström lainaa tanskalaisen professori Svend Birkmannin ajatuksia siitä, että positiivisiin tunteisiin keskittymisen sijaan meidän tulisi osata sanoa ei ja kiinnittää huomiota negatiivisiin asioihin elämässämme – ei tullaksemme masentuneiksi vaan puhuaksemme ja ajatellaksemme vapaammin ilman pakkoa olla optimistinen.

Paul Wong (2011) näkee positiivisen psykologian suurimmaksi ongelmaksi juuri sen, minkä Gable ja Haidt (2005) nostivat yhdeksi yleisimmäksi kritiikin aiheeksi: se ei ota tarpeeksi hyvin huomioon ihmisen negatiivisia tunteita ja kokemuksia ja niiden hyötyjä. Hänen mukaansa useimpia psykologisia ilmiöitä ei voida ymmärtää oikein ottamatta huomioon sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia, sillä emotionaaliset kokemukset ovat usein monimutkaisia, ja niihin liittyy sekä myönteisiä että kielteisiä elementtejä. Myöskään ihmisen elämän monimutkaisuutta ei voida kokonaisuudessaan täysin ymmärtää, jos emme tutki sekä elämisen positiivisia että negatiivisia puolia. Positiivisten tunteiden vaikutuksien painottaminen voi olla Wongin mukaan haitallista, sillä negatiiviset tunteet, kuten syyllisyys, katumus, turhautuminen ja viha, voivat motivoida meitä tavoittelemaan positiivista muutosta. Negatiivisia tunteita ja tilanteita pitäisi siis nimenomaan pyrkiä hyödyntämään sekä yksilöiden että yhteisöjen näkökulmasta. Wong myös toteaa, että positiivinen psykologia kaipaisi tarkempaa käsitteidenmäärittelyä. Psykologit ovat antaneet monenlaisia määritelmiä esimerkiksi käsitteille onnellisuus, hyvä elämä ja hyvinvointi. Myöskään käsitteet positiivinen ja negatiivinen eivät ole hänen mukaansa yksiselitteisiä: mikä on positiivista toiselle voi olla negatiivista toiselle, ja kuten edellä jo todettiin, negatiivisilla tunteilla voi olla positiivisia vaikutuksia.

Ojanen (2014, 129-132) näkee positiivisen psykologian kritiikin kohteiksi joutuvat asiat todellisiksi vaaroiksi, mutta hänen mukaansa ne osuvat vain osaksi oikeaan. Esimerkiksi positiivisuuden määrittely on hänen mukaansa yksiselitteisempää kuin kritiikki väittää: ”Jokainen järkevä ihminen on mieluummin onnellinen ja haluaa välttää masennusta, jos se vain on mahdollista. Terveys on parempi kuin sairaus, ja kaikki arvostavat hyviä ihmissuhteita.” (Ojanen 2014, 129.) Positiivisuuden korostamista Ojanen (2014) puolustaa sillä, että psykologia on kautta aikojen ollut negatiivista. Kärsimys on osa ihmisen elämää, mutta jotta kärsimystä voitaisiin poistaa, on tiedettävä, mikä ihmiselle on hyvää. Ojanen myös näkee, että positiivinen psykologia sekoitetaan usein tarpeettomasti positiivisen ajattelun ideologiaan, jota myös monet positiivisen psykologian tutkijat arvostelevat. Positiivisen ajattelun ideologia tuottaa usein tarpeettoman vahvan kahtiajaon

myönteisen ja kielteisen välille ja esittää väitteitä, jotka ovat toisinaan naiiveja ja harhaanjohtavia. Ojanen vieroksuu myös löysää puhetta asenteista, joista on tullut selitys monenlaisiin elämisen ongelmiin. Asenteet ovat hänen mukaansa hyvin pysyviä, huonosti toimintaa ennakoivia ja useimmiten niin myönteisiä, ettei muutosvaraa juurikaan ole. Asenteiden sijaan Ojanen kiinnittäisi huomiota enemmän toimintaan, sillä kun toiminta muuttuu, asenteetkin muuttuvat. Hän toteaa, että tähän on onneksi havahduttu myös positiivisen psykologian piirissä. Yhä enemmän korostetaan positiivisen asenteen sijaan positiivisten tekojen tekemistä sekä sellaisia hyveitä kuten kiitollisuus, anteeksianto, ystävällisyys, kohtuullisuus ja oikeudenmukaisuus.

3 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA

3.1 Mitä positiivinen pedagogiikka on?

Jotta voi ymmärtää pedagogiikan erilaisia suuntauksia, on tärkeää tietää mitä pedagogiikalla tarkoitetaan. Se on monitahoinen käsite, josta on vaikea muodostaa yksiselitteistä määritelmää. Sillä tarkoitetaan sekä kasvattamista että kasvatusta tutkivaa tiedettä. Pedagogiikan tärkeimpiä tehtäviä on selvittää, millainen todella on se maailman ja ihmisen välinen vuorovaikutus, joka edistää yksilön persoonallisuuden kehitystä ja tätä kautta henkistä kasvua. (Toiskallio 1986, 3-16.) Monet ajattelevat pedagogiikan tarkoittavan vain opettamista ja sitä mitä opettaja luokkahuoneessa tekee, ymmärtämättä sen suurempaa kokonaiskuvaa. Pedagogiikka ei kuitenkaan ole vain synonyymi sanalle opettaminen, vaan se sisältää myös ajatuksen siitä, miksi opetus toteutetaan juuri kyseisellä tavalla. Pedagogiikan taustalla on aina ympäröivä maailma ja yhteiskunta sekä sen sisältämät perustelut, arvot ja teoriat. (Alexander 2008, 1,173.)

Positiivinen pedagogiikka on viime vuosina Suomeen rantautunut uusi pedagoginen suuntaus, joka on positiivisen psykologian opetus- ja kasvatussoveltamista. Sana on käännetty englannin kielen sanasta positive education tai positive pedagogy. Positiivinen pedagogiikka tähtää oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvoinnin tukemiseen sen sijaan, että keskityttäisiin vain koulussa opiskeltavien akateemisten taitojen kehittämiseen. Positiivisen pedagogiikan keskeinen näkökulma on se, että hyvinvointi on asia, jota voidaan harjoitella ja oppia. Se ei kuitenkaan ole ollut osana varhaiskasvatuksen ja koulujen opetussuunnitelmia, vaan hyvinvointitaitojen kehittymisen on ajateltu tulevan ikään kuin muun toiminnan ohessa. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016 & 2017.)

Ongelmakeskeinen koulukulttuuri, oppilaiden heikkouksien painottaminen ja ongelma-keskeinen ajattelutapa ovat suomalaisissa kouluissa nykyään varsin tavallisia ilmiöitä. Opettajat keskittyvät oppilaiden heikkouksien kitkemiseen ja oppilaasta käytetty kieli onkin usein ongelma-keskeistä ja näin ollen negatiivissävytteistä. Lapsen vahvuuksien painottaminen ja niiden potentiaalin hyödyntäminen hyvinvoinnin tukemisessa ja oppimisessa jäävät usein taka-alalle. Tämä saattaa johtaa oppilaan epäonnistumisiin ja alisuoriutumiseen sekä negatiivisen käsityksen muodostumiseen itsestä. (Sandberg & Vuorinen 2015, 12-13; Kumpulainen, Lipponen, Hilppö &

Mikkola 2013, 211-213.) Positiivinen pedagogiikka mahdollistaa ongelma-keskeisen ajattelutavan väistymisen ja siinä painotetaan akateemisten taitojen kasvamisen ohella luonteen kasvamista ja hyvinvointia. Koulu on yksi lapsen arjen peruspilareista, sillä siellä vietetään suuri osa ajasta ja suurin osa lapsista käy koulua. Näin ollen koululla on hyvät mahdollisuudet vaikuttaa lapsen hyvinvointitaitojen kehittymiseen. (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009.)

Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on löytää jokaisesta lapsesta hänen vahvuutensa ja kyvykkyytensä, jotta kukaan ei ajattelisi, ettei ole hyvä missään. Jokaisella on omat vahvuutensa, mutta ne on vain löydettävä ja kutsuttava tietoisesti esiin, jotta niiden potentiaali tulisi hyödynnetyksi. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016.) Tavoitteena on myös sekä ennaltaehkäistä että mahdollistaa. Ennaltaehkäisyllä tarkoitetaan sitä, että koulussa on mahdollista opettaa monipuolisesti vahvan luonteen taitoja, jotka edesauttavat elämässä pärjäämistä. Näin voidaan auttaa jo etukäteen tulevaisuuden haasteissa selviämässä, eikä tästä näkökulmasta luonteen tule kasvaa ja muokkautua vasta koettujen epäonnistumisten ja vaikeuksien kautta. Mahdollistaminen puolestaan tarkoittaa sitä, että koulu nähdään paikkana, joka ei ole vain oppilaitos akateemisten taitojen opettamiseen, vaan myönteisen kasvun ja eheän minuuden rakentamisen paikka, jossa mahdollistetaan kokonaisvaltainen yksilöiden ja yhteisön hyvinvointi. Positiivisen pedagogiikan kautta voidaan vaikuttaa myönteisesti myös oppimistuloksiin ja opiskelumotivaatioon ja tätä kautta lisätä myös kouluviihtyvyyttä. (Seligman ym. 2009; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016.)

Positiivinen pedagogiikka pohjautuu ajatukseen siitä, että lasten oppiminen ja hyvinvointi rakentuvat eri toimintaympäristöjen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 227-231). Kumpulainen ym. (2014) kiteyttävät positiivisen pedagogiikan perusajatukset tiettyihin taustaoletuksiin. He korostavat, että yhteisöllinen ja myönteinen toimintakulttuuri vahvistaa sosiaalisia suhteita, lapsen osallisuutta, hyvinvointia ja oppimista. Kun luokahuoneessa vallitsee yhteisöllinen ilmapiiri, syntyy sosiaalista pääomaa ja tätä kautta luokan me-henki vahvistuu. Positiivisella pedagogiikalla voidaan vahvistaa luokan myönteistä toimintakulttuuria ja näin ollen vahvistaa sosiaalisia suhteita, oppimista ja hyvinvointia. Yhdessä iloitseminen, jaetut myönteiset kokemukset ja tärkeät kohtaamisen hetket ovat hyvinvoinnin taitoja, sillä ne ohjaavat läsnäolon taitoon ja lisäävät positiivisia tunteita (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 18).

Myönteisten tunteiden merkitystä korostetaan positiivisessa pedagogiikassa, sillä ne koetaan oppimisen ja hyvinvoinnin voimavaroiksi. On todettu, että myönteisissä tunnetiloissa ihminen omaksuu helpommin laaja-alaisemman kuvan asioista, omaksuu uusia näkökulmia ja pystyy paremmin arvioimaan uudelleen omaa käyttäytymistä. Vaikka lasten myönteisiä kokemuksia, tunteita ja vahvuuksia korostetaan tietoisesti, ottaa positiivinen pedagogiikka huomioon myös

kielteiset tunteet ja haasteelliseksi koetut asiat sekä niiden käsittelyn tärkeyden lasten oppimista ja hyvinvointia edistävässä kasvatuksessa. (Kumpulainen ym. 2014, 229.) Lapsen kehityksestä ja oppimisesta ei rakenneta kaunisteltua ja yltiöpositiivista kuvaa, eikä mahdollista huolta tai tuen tarpeita mitätöidä. Päinvastoin vahvuuksien tunnistamisen kautta voidaan saada tietoa, miten juuri kyseisen lapsen kehitystä ja oppimista voitaisiin tukea parhaalla mahdollisella tavalla. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 23.) Kielteisiä tunteita ei siis sivuuteta, vaan niiden kohtaamiseen haetaan keinoja positiivisen pedagogiikan avulla.

Myös jokaisen lapsen vahvuuksien tunnistamista pidetään oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisen edellytyksenä, sillä vahvuuksien tunnistamisen kautta lapsen on helpompi luottaa omiin kykyihinsä ja muodostaa myönteistä käsitystä itsestään (Kumpulainen ym. 2014, 230-231). Vahvuuksien tunnistamiseen ja nimeämiseen liittyy jo itsessään hyvin positiivinen lataus (Hotulainen, Lappalainen & Sointu 2014, 265). Määritellessään positiivisen pedagogiikan taustaoletuksia Kumpulainen ym. (2014) korostavat, että lapsi ja hänen maailmansa on kaiken toiminnan lähtökohtana. Tämä tarkoittaa, että tavoitteena on ymmärtää lasta ja lapsen elämää hänen omien lähtökohtiensa ja näkemystensä kautta. Jotta lapsen näkökulman kannalta tärkeät osallisuus ja toimijuus voisivat toteutua, on lapsen kasvuympäristö ymmärrettävä laajaksi fyysisten ja sosiaalisten ympäristöjen kokonaisuudeksi. Näin ollen myös eri toimintaympäristöjen välistä luottamuksellista ja arvostavaa vuorovaikutusta pidetään yhtenä positiivisen pedagogiikan peruspilarina. Esimerkiksi luottamuksellinen kodin ja koulun välinen yhteistyö ja tätä kautta muodostuva kunnioittava kasvatuskumppanuus ovat tärkeitä lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta. Kotoa tuleva vanhempien tuntemus omasta lapsestaan ja ammattilaisen, esimerkiksi opettajan asiantuntemus yhdistyvät lapsen hyvinvointia tukevaksi ymmärrykseksi. Tämä mahdollistaa yhteisen näkökulman muodostamisen lapsen elämässä. (Kumpulainen ym. 2014, 230-231.)

3.2 Positiivinen pedagogiikka opetussuunnitelmassa

Positiivinen pedagogiikka on nähtävissä selkeästi nykyisessä, syksyllä 2016 käyttöön otetussa perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 14-15) tulee esille muuttunut käsitys opetuksesta ja oppimisesta. Muuttuneesta opetuksen ja oppimisen käsityksestä on uuden opetussuunnitelman myötä keskusteltu paljon opettajien ja kasvattajien keskuudessa. Ajankohtainen näkemys opetuksesta ja oppimisesta korostaa oppilaan olevan aktiivinen toimija, joka reflektoi oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan, ajattelee, suunnittelee ja ratkaisee ongelmia tutkien. Oppilas oppii ajattelemaan kriittisesti ja luovasti ja toimimaan sekä yksin

että yhdessä muiden oppilaiden kanssa erilaiset näkökulmat huomioon ottaen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 20) korostetaan sitä, että oppilaita ohjataan ottamaan vastuuta omasta ja muiden hyvinvoinnista sekä harjoittelemaan oman elämän ja arjen kannalta tärkeitä taitoja. Etenkin oppilaan aktiivinen osallisuus, hyvinvointitaitojen painottaminen, yhdessä muiden kanssa toimiminen ja oman oppimisen reflektointi ovat vahvasti yhteydessä positiivisen pedagogiikan ajatusmaailmaan. Alla oleva sitaatti on yksi esimerkki positiivisen pedagogiikan ajatusmaailman ilmentymisestä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014.

Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. (OPH 2014, 15.)

Pauliina Avola (2017) esittelee pro gradu -tutkielmassaan positiivisen pedagogiikan aihealueiden ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 sisällöllisiä yhtäläisyyksiä. Avola tuo tutkimuksessaan esille kolme positiivisen pedagogiikan aihealuetta, jotka hän on kiteyttänyt perehtymällä suureen määrään positiiviseen pedagogiikkaan liittyvään kirjallisuuteen. Ensimmäisenä aihealueena Avola on tutkimuksessaan maininnut ympäristön. Sen sisällöt kuvaavat sitä, millaiseen ilmapiiriin, vuorovaikutukseen, tavoitteisiin ja asenteisiin hyvinvoivassa koulussa tulisi keskittyä. Toisena aihealueena on hyvinvointi, jonka ulottuvuudet kuvaavat sitä, millä toimenpiteillä ja sisällöillä kouluyhteisön jäsenten hyvinvointia voidaan lisätä. Kolmantena aihealueena Avola mainitsee oppimisen, jonka sisällöt korostavat sitä, miten oppimiseen, oppilaisiin ja tietoon tulisi suhtautua positiivisen pedagogiikan mukaisesti. Tutkimuksen mukaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 yleisellä osalla, eli luvuilla 1-12 on selkeää sisällöllistä yhtäläisyyttä positiiviseen pedagogiikkaan ja sen teoriasisältöihin.

Tutkimuksen mukaan eniten sisällöllistä yhtäläisyyttä löytyi ympäristön aihealueen kanssa. Avola kuvaa yhtäläisyyttä voimakkaaksi. Etenkin ympäristön aihealueeseen kuuluva myönteinen ympäristö ja vuorovaikutus sisälsivät voimakasta yhtäläisyyttä POPS 2014 yleisen osan kanssa. Oppimiseen liittyvien aihealueiden ja POPS 2014 yleisen osan sisältöjen välisiä yhtäläisyyksiä oli Avolan mukaan vähemmän kuin POPS 2014 ja ympäristön aihealueen kanssa. Positiivisen pedagogiikan oppimiseen liittyvät sisällöt käsittelevät oppimiskäsitystä, lapsikeskeisyyttä, oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarvitsijoita, ajattelutaitoja ja arviointia sekä dokumentointia. Näiden alueiden sisällöllinen yhtäläisyys POPS 2014 yleisen osan kanssa oli pääasiassa selkeää. Vähiten yhtäläisyyttä POPS 2014 kanssa esiintyy Avolan mukaan positiivisen pedagogiikan

hyvinvointiin keskittyvien sisältöjen kanssa. Olemassa olevaa yhtäläisyyttä kuvataan kevyeksi tai jopa olemattomaksi.

Vaikka tutkimuksen päätulos olikin se, että POPS 2014:n yleisellä osalla ja positiivisen pedagogiikan sisällöillä on selkeää yhtäläisyyttä keskenään, painottaa Avola sitä, että positiivisen pedagogiikan sisältöjä ja opetussuunnitelman sisältöjä ei voida pitää täysin yhteneväisenä. Hän nostaa esille huomion siitä, että esimerkiksi vahvuudet, läsnäolotaidot ja tunnetaidot jäivät melko vähäiselle huomiolle POPS 2014 yleisen osan sisällä ja ne ovat kuitenkin positiivisen pedagogiikan tärkeitä painotusalueita.

3.3 Positiivisen pedagogiikan kritiikkiä ja ongelmia

Koska positiivinen pedagogiikka on positiivisen psykologian opetus- ja kasvatussoveltamista, voidaan aiemmin esitellyn positiivisen psykologian kritiikin nähdä osaltaan kohdistuvan myös positiiviseen pedagogiikkaan. Kristjánsson (2013) esittelee vielä nimenomaan positiiviseen pedagogiikkaan kohdistuneita kriittisiä näkökulmia. Ensinnäkin jotkut sosiologit ja filosofit ovat sitä mieltä, että onnellisuutta ei voida opettaa, ja että positiivinen pedagogiikka edistää vain tiettyä persoonallisuustyyppiä: iloista, ulospäinsuuntautunutta ja tavoitteellista ekstroverttiä. Joidenkin kritisoijien mukaan positiivinen pedagogiikka keskittyy yksinomaan positiivisten tunteiden ja kokemusten painottamiseen jättämällä huomiotta asioiden tai tilanteiden negatiivisen puolen. Koulussa tulisi oppia myös kohtaamaan epäonnistumisia ja vaikeuksia, eikä keskittyä vain iloon ja mielihyvään, joita positiivinen pedagogiikka joidenkin kritisoijien mukaan pelkästään painottaa. Koulutuksen psykologisoitumista ei niin ikään pidetä vain hyvänä asiana. Koulutuksen ajatellaan medikalisoituvan ja liiallisen tunteisiin keskittyvän ajattelun varjolla monet koulutuksessa tärkeänä pidetyt oppiaineet jäävät kritisoijien näkökulman mukaan vähemmälle huomiolle. Opettajan rooli muuttuu tätä kautta lähemmäksi terapeuttia kuin opettajaa. (Kristjánsson 2013, 211-212.)

Whiten ja Kernin (2018) mukaan positiivista pedagogiikkaa toteutetaan kouluissa usein kahdella eri tavalla, joissa molemmissa ilmenee omat ongelmansa. Ensinnäkin positiivinen pedagogiikka ja hyvinvoinnin opettaminen voidaan ottaa osaksi koulun kokonaisvaltaista toimintakulttuuria, jolloin ne näkyvät esimerkiksi koulun tunnelmassa, kirjoittamattomissa säännöissä, koulussa käytetyssä kielessä ja puheessa sekä siinä, miten henkilökunta ja oppilaat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Toinen tapa on opettaa hyvinvointia järjestelmällisesti erillisinä oppitunteina ja tuokioina, jolloin positiivisen pedagogiikan toteuttaminen on usein tarkoituksenmukaisempaa, tavoitteellisempaa, selkeämpää, hallitumpaa ja monipuolisempaa. Erillisiä ”hyvinvointioppitunteja” kritisoidaan usein kuitenkin siitä, että niitä on hankala mahduttaa

usein jo valmiiksi täyteen ahdettuun opetussuunnitelmaan ja koulussa käytössä oleviin tuntimääriin. Tätä ongelmaa ei tule vastaan, jos positiivinen pedagogiikka sisällytetään osaksi koulukulttuuria, mutta tällöin on vaarana se, että hyvinvointi ja sen opettaminen nähdään ”kivana lisänä” sen sijaan, että se olisi keskeinen osa kasvatusta ja koulutusta. White ja Kern uskovatkin, että suurin hyöty positiivisesta pedagogiikasta saavutetaan silloin, jos hyvinvointi ja sen opettaminen ovat osa sekä koulun toimintakulttuuria että luokissa tapahtuvaa opetus- ja kasvatustyötä.

White (2016) listaa vielä lisää useita asioita, jotka hänen mielestään heikentävät positiivisen pedagogiikan uskottavuutta sekä sisäänajoa ja juurtumista kouluihin. Ensimmäiseksi hän nostaa esiin taloudelliset syyt: kasvatus- ja opetushenkilöstöä tulisi kouluttaa hyvinvoinnin opettamiseen, ja siihen tarvitaan paljon taloudellisia resursseja. Toiseksi hyvinvoinnin opettamisen saatetaan nähdä häiritsevän, joidenkin kritisoijien mukaan koulutuksellisesti tärkeämpien akateemisten oppiaineiden, kuten äidinkielen ja matematiikan, oppimista. Kenttää ja päättäjiä vaivaa usein joko/tai-ajattelu, jolloin akateemisten ja hyvinvoinnin taitojen ei voida nähdä kehittyvän samanaikaisesti, vaan toinen on toiselta pois. Yhtenä ongelmana White näkee myös sen, että positiivista pedagogiikkaa on markkinalisoitu, ja siihen liittyen järjestetään opettajille ja kasvattajille suuria lupauksia sisältäviä koulutuksia ja valmennuksia, joiden vaikutuksista on todellisuudessa vain hyvin vähän näyttöä. Tieteet, joissa empiriaan perustuva tieto nähdään ainoana oikeana tietona, haastavat myös positiivista pedagogiikkaa, jonka oikeutusta haetaan ennemminkin filosofisista kysymyksistä kuin empiriasta. Lisäksi positiivisen pedagogiikan uskottavuutta saattaa osaltaan heikentää myös se, että sen saatetaan toisinaan nähdä yrittävän ratkaisevan kaikki monimutkaiset kasvatuksen ja koulutuksen ongelmat.

Myös Avola (2017, 19) tunnistaa useita positiiviseen pedagogiikkaan liittyviä ongelmia ja haasteita, joiden vuoksi se ei ole saavuttanut samanlaista jalansijaa suomalaisissa kouluissa, mitä se on jo esimerkiksi Yhdysvalloissa ja Australiassa saavuttanut. Yhdeksi merkittäväksi tekijäksi hän nostaa suomalaisessa yhteiskunnassa vallitsevan ajatusmaailman, joka keskittyy ennaltaehkäisevien toimenpiteiden sijaan heikkouksien korjaamiseen. Hyvinvointiin puututaan vasta sitten, kun sitä ei ole, mikä on ristiriidassa sen kanssa, että positiivisen pedagogiikan päätarkoituksena on luoda hyvinvointia jo ennen kuin pahoinvointia esiintyy. Tässä on kuitenkin otettu askeleita eteenpäin, sillä Avola (2017, 83) havaitsi tutkimuksessaan, että POPS 2014 sisältää useita yhtäläisyyksiä positiivisen pedagogiikan teorioiden kanssa. Tämän perusteella Avola päätelee, että tämän päivän Suomessa hyvinvointia pidetään tärkeänä arvona ja sitä halutaan edistää. Kirjoitetusta opetussuunnitelmasta on kuitenkin vielä pitkä matka käytäntöön. Avola näkee ongelmalliseksi sen, että opetussuunnitelma ei anna mitään ohjeita hyvinvoinnin tai elämäntaitojen opettamiseen, vaan opettaja joutuu etsimään pedagogiset työkalut ja menetelmät POPS 2014:n toteuttamiseen itse.

Koska positiivinen pedagogiikka on verrattain uusi suuntaus Suomessa, voi sen käyttäminen jäädä opettajien keskuudessa vähäiseksi. Myöskään tuntiresursseja ei ole suoraan suunnattu hyvinvointitaitojen opettamiseen, jolloin käytännön toteutus jää täysin kuntien, koulujen ja yksittäisten opettajien harteille. (Avola 2017, 84.)

Positiivisen pedagogiikan soveltamisen kannalta Avola (2017, 19-20) näkee ongelmalliseksi suomalaisen koulun ja opettajien sosiokulttuurisen taustan ja historian. Kentällä on yhä edelleen paljon opettajia, jotka oman aikansa kulttuurin tuotoksina uskovat yhä tiukasti opettajajohtoiseen ulkoaopetteluun vuorovaikutuksen, yksilöllisyyden, vahvuusajattelun ja ratkaisukeskeisyyden sijaan. Positiivisen pedagogiikan soveltaminen vaatii opettajilta asenteen muutosta, mikä tekee sen kouluttamisesta Avolan mukaan haasteellista. Hän nostaa vastaesimerkiksi digitalisaation, joka on huomattavasti helpompi toteuttaa kuin asennemuutos. Yhdeksi isoimmaksi haasteeksi positiivisen pedagogiikan juurruttamiseksi suomalaisiin kouluihin Avola nostaa vielä opettajankoulutuksen. Tällä hetkellä opettajankoulutuksessa ei juurikaan tarjota käytännön tietoja ja taitoja esimerkiksi hyvinvoinnin, vahvuustaitojen, vuorovaikutuksen ja myönteisen itsetunnon tukemiseen.

Entä miten opettaja voi opettaa hyvinvointia, jos ei itse ole hyvinvoiva. Positiivisen pedagogiikan toteuttaminen vaatii opettajalta hyvään keskittyvää asennetta, joka lähtee opettajan hyvinvoinnista. (Avola 2017, 12.) Luostarinen & Peltomaa (2016) korostavat itsensä johtamisen taitoja: itsensä ja oman ammatti-identiteetin tuntemista, sisäistä motivaatiota ja tunteiden säätelyä. Itseään johtava opettaja ymmärtää, mistä oma hyvinvointi koostuu ja miten siihen voi vaikuttaa. Opettajille tulisi ensin opettaa se, miten itseään johdetaan ja miten omasta hyvinvoinnista pidetään huolta, ja vasta sen jälkeen positiivista pedagogiikkaa pedagogisena menetelmänä (Avola 2017, 21). Samoin luontevahvuuksiin keskittyvän opetuksen tarkoituksenmukainen ja onnistunut toteuttaminen vaatii sitä, että opettaja oppii ensin tarkastelemaan ja tunnistamaan omia vahvuuksiaan. Kun opettaja ymmärtää, mitä vahvuudet ovat, vasta sen jälkeen hän voi alkaa etsimään niitä muista ja suunnittelemaan ja toteuttamaan niiden kasvua tukevia toimintamalleja. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 39-43.)

4 LUONTEENVAHVUUKSIIN KESKITTYVÄ OPETUS

4.1 Mitä luonteenvahvuuksiin keskittyvä opetus on?

Positiivisessa pedagogiikassa puhutaan paljon luonteen vahvistamisesta ja kasvattamisesta. Luonne on osa persoonallisuutta, joten se muovautuu perimän, kokemusten ja kasvatuksen kautta. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016.) Luonne on monitahoinen ja dynaaminen sekä yksilölle ainutlaatuinen, sen sijaan että se olisi jotain pysyvää ja kapea-alaisesti määriteltä (Linkins, Niemi, Gillham & Mayerson 2015, 2). Hyvällä luonteella tarkoitetaan myönteisiä taitoja ja toimintatapoja, jotka tulevat esiin ihmisen ajatuksissa, tunteissa ja käyttäytymisessä. Hyvään luonteeseen liittyy vahvasti hyveet ja niiden toteuttaminen, ja koska hyveiden painotus ja arvostus vaihtelee kulttuureittain, myös hyvän luonteen määrittelyt ovat kulttuurisidonnaisia. Kouluilla on suuret mahdollisuudet ja toisaalta myös velvollisuus kasvattaa oppilaidensa luonnetta ja luonteenvahvuuksia, jotka auttavat opiskelussa, mutta myös elämässä selviämässä ylipäänsä. Luonteen taitoja on kasvatettava tietoisesti ja kyseessä onkin itsessään opetettava ja opittava alue, eikä pelkkä muun toiminnan varjolla syntyvä oheistuote. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016.) Luonne ei siis ole osa temperamenttia, eli joukko synnynnäisiä suhteellisen pysyviä taipumuksia, jotka vaikuttavat ihmisen käyttäytymistapoihin ja tapaan kontrolloida ja näyttää tunteitaan (Keltikangas-Järvinen 2015, 49).

Luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen, josta käytetään myös nimityksiä vahvuusopetus ja vahvuuspedagogiikka, tarkoituksena ei ole kasvattaa oppilaita johonkin tiettyyn ennaltamääritellyyn hyvän luonteen ideaaliin, vaan huomioida jokainen oppilas ainutlaatuisena yksilönään vahvuuksineen ja kehittymispotentiaaleineen (Linkins ym. 2015, 2; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017). Damonin (2004) mukaan tulisi ajatella, että jokaisella yksilöllä on jo joko olemassa olevia kykyjä ja taitoja tai vielä kehittymässä olevaa potentiaalia tai taipumuksia. Yksilö tulee tietoiseksi vahvuuksistaan, osaamisestaan ja taipumuksistaan saamansa palautteen

avulla ja tätä kautta pystyy hyödyntämään niitä rakentaessaan käsitystä itsestään ja suuntautuessaan tulevaisuuteen (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2010; Lappalainen & Sointu 2013). Omien ainutlaatuisten vahvuuksien etsimisen ja tunnistamisen kautta tutustutaan itseensä ja tavoitteena on myönteisen minäkäsityksen saavuttaminen, joka heijastuu myös opiskeluun. Vahvuuksien ja kykyjen tunnistaminen motivoi ja kannustaa oppilaita ja samalla myös itsetuntemus ja itsearvostus vahvistuvat. (Pihlas 2015; Lappalainen & Sointu 2013.) Vahvuuslähtöisyys painottaa hyvin erilaisten kykyjen ja taitojen esiin nostamista ja kunnioittamista, eikä kyse ole näin ollen vain kapea-alaisesta vahvuuksien tarkastelusta. 24 luonteenvahvuutta sisältävä VIA-luokittelu ottaa huomioon laajan joukon erilaisia vahvuuksia, pitämällä sisällään myös sellaisia vahvuuksia, jotka jäävät usein ulkopuolisiksi perinteisissä luonteen määrittelyissä. Kun luokassa toteutetaan VIA-luokitteluun pohjautuvaa luonteenvahvuuksiin keskittyvää opetusta, on etsittävien ja vahvistettavien luonteenvahvuuksien kirjo monipuolinen ja näin ollen jokaisen oppilaan yksilöllisten vahvuuksien tukeminen tehostuu. (Linkins ym. 2015, 3.)

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016) nimeävät luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen kolmeksi taitotavoitteeksi resilienssin eli toipumiskyvyn kasvattamisen lapsissa ja nuorissa sekä myönteisten tunteiden ja kasvun asenteen löytämisen. Puhutaan luonnetaidoista, joita kaikkien on mahdollista kehittää. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016.)

Vahvuuksien tunnistamisen kautta voi katsoa tulevaisuutta myönteisesti ja uskoa vahvuuksien voimavaraisuuteen myös vaikeina hetkinä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 23). Jokainen ihminen tarvitsee elämässään resilienssiä. Sillä tarkoitetaan myönteistä pärjäämistä ja kykyä selvitä elämässä erilaisista vastoinkäymisistä huolimatta. Usein resilienssi ilmeneekin juuri haastavien tilanteiden yhteydessä. (Lipponen, Litovaara & Katajainen 2016, 242-249.) Vaikka ihmisellä on resilienssiä jo syntymässään, se voimistuu ja kehittyy ihmisen kasvamisen ja elämäkokemuksen kautta. Resilienssi nähdään tilannesidonnaisena toimintatyylinä ja sopeutumisprosessina, joka koostuu ihmisten omien kokemusten ja elämäntapahtumien seurauksena. (Norrish & Seligman 2015, 165-172; Pietikäinen 2017, 181-182.) Kouluilla on hyvät mahdollisuudet tukea oppilaidensa resilienssin kehittymistä, esimerkiksi juuri luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen avulla. Vahvuuksien löytämisen ja tukemisen kautta opettajilla ja kouluyhteisön muilla aikuisilla on mahdollisuus auttaa oppilaita kasvattamaan resilienssiään elämän vaikeita tilanteita ja vastoinkäymisiä varten. Luonteenvahvuuksien tunnistaminen ja niiden käyttäminen onkin yksi selviytymiskyvyn osatekijöistä. (Pietikäinen 2017, 187.) Esimerkiksi kiitollisuus, sinnikkyys, näkökulmanottokyky ja myötätunto ovat sellaisia luonteenvahvuuksia, jotka ovat tärkeitä resilienssin kehittymisen kannalta. Näistä erityisesti sinnikkyuden kehittyminen auttaa

lasta kohtaamaan ja selviytymään myönteisesti vastoinkäymisistä, ja siten saavuttamaan yhä parempaa resilienssiä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016.)

Myönteiset tunteet ovat hyvinvoinnin tärkeä osatekijä. Niiden kautta ihminen voi kokonaisvaltaisesti paremmin sekä tuntee elämänsä merkityksellisemmäksi ja voi tätä kautta saavuttaa kukoistamisen tunteen ja näin ollen mielekkäämmän käsityksen omasta elämästään. Myönteiset tunteet vaikuttavat laajasti toimintakykyyn ja laajentavat näkökulmanottokykyä erilaisissa tilanteissa: ihminen kykenee ajattelemaan joustavammin ja tätä kautta pärjäämään paremmin esimerkiksi opiskelussa tai työssä sekä haastavien tilanteiden edessä. Myönteisten tunteiden on todettu myös vähentävän masentuneisuuden tunteita, erilaisia sairauksia ja näin ollen edistävän ihmisen terveyttä. Ihmisen oman kokonaisvaltaisemman hyvinvoinnin lisäksi myönteiset tunteet vaikuttavat myös muihin ihmisiin ympärillä, sillä niiden kautta ihmisen on mahdollista luoda parempia sosiaalisia suhteita. (Fredrickson 2015, 127-131.) Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016) tuovat myönteisten tunteiden yhteydessä esille sisäisen puheen merkityksen. Sen avulla on mahdollista asennoitua itseensä myönteisemmin ja näin lisätä itseluottamusta sekä uskoa omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin selviytyä myös vaikeissa tilanteissa. Myönteisten tunteiden ja sisäisen puheen vahvistuminen tapahtuu harjoittelun ja kokemusten kautta. Luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen avulla pyritään edistämään positiivista ilmapiiriä ja kannustamaan ja ohjaamaan oppilaita myönteisten tunteiden kokemiseen sekä myönteisen sisäisen puheen vahvistamiseen. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016.)

Oppilaan omalla asenteella on valtavat vaikutukset hänen menestymiseensä ja saavutuksiinsa. Claro, Paunesku ja Dweck (2016) esittävät, että kasvun asenteen omaavat oppilaat kokevat voivansa kehittää omia kykyjään ja saavuttaa asettamiaan tavoitteita ja he näkevätkin älykkyyden näin ollen kehittyvänä ominaisuutena. He kokevat, että haastavien tehtävien ja oppimistilanteiden kautta on mahdollista kehittyä koko ajan paremmaksi ja näin ollen he tavoittelevat usein korkeampia arvosanoja kuin oppilaat, joilla kasvun asenne ei ole niin vahva. Tämä johtaakin usein parempiin suorituksiin ja hyvään koulumenestykseen. (Claro ym. 2016.) Kasvun asenteen omaavat oppilaat osaavat menestyksestä huolimatta keskittyä opiskelussa enemmän itse toimintaan kuin vain hyvän tuloksen tavoitteluun ja saavuttamiseen (Bates 2016). Luonteenvahvuuksiin perustuvassa opetuksessa ajatus luonteen kehittyvyydestä on keskeisesti yhteydessä kasvun asenteen vahvistamiseen. Kasvun asennetta voi vahvistaa oppilaissa positiivisen palautteen ja kannustuksen kautta sekä sinnikkyuden ja parhaansa yrittämisen tärkeyden painottamisella. Palautteenannossa on tärkeää keskittyä koko prosessiin, eikä arvioida vain lopputulosta. Esimerkiksi käsityön tunneilla valmis tuote ei voi olla ainoa palautteenannon kohde.

Oppilaiden potentiaalin näkeminen ja vahvuuksille rakentaminen auttavat kohti parempaa kasvun asennetta. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016.)

Luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen avulla voidaan saavuttaa yhteinen kieli, jonka avulla voidaan kuvailla yksilön luonteeseen liittyviä piirteitä ja valmiuksia ja näin ollen ymmärtää, mitkä ovat parhaat puolemmme (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016). Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016) käyttävät käsitettä vahvuuskieli, jota käyttämällä voidaan tukea lapsen omien luontenvahvuuksien tunnistamista. Kun vahvuuskieltä käytetään tarkoituksenmukaisesti, eli puhutaan vahvuuksista niiden oikeilla nimillä ja annetaan lapsille runsaasti palautetta havaittaessa jonkun vahvuuden käyttämistä, oppilaat oppivat tunnistamaan tilanteita, joissa he ovat käyttäneet vahvuuksiaan. Tämän seurauksena lapset alkavat ottaa vahvuuskieltä myös osaksi omaa puhettaan ja huomioimaan toisten käyttämiä vahvuuksia. Vahvuuskieli antaa ennen kaikkea opettajalle välineitä myönteiseen tunnistamiseen ja vahvuuksien reflektointiin (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017).

4.2 Interventioita ja aiempaa tutkimusta

Suomessa on tehty tieteellistä tutkimusta ja raportoituja interventioita positiiviseen pedagogiikkaan ja luontenvahvuuksiin keskittyvään opetukseen liittyen vielä varsin vähän. Eliisa Leskisenojan vuonna 2016 ilmestynyt väitöskirja *Vuosi koulua, vuosi iloa – PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloon edistäjinä* on ensimmäinen, ja ainoa tähän mennessä valmistunut positiivisen pedagogiikan väitöskirja Suomessa. Tutkimuksessaan Leskisenoja pyrki löytämään ja luomaan opettajan työhön sellaisia konkreettisia positiiviseen psykologiaan perustuvia pedagogisia käytänteitä ja toimintatapoja, joiden avulla voidaan edistää oppilaiden kouluiloa. Keskeisiä toimintatapoja ja -malleja tutkimusvuoden aikana olivat myönteisten tunnekokemusten ja yhteisöllisyyden vaaliminen, oppilaiden vahvuuksien etsiminen ja hyödyntäminen sekä onnistumisen kokemusten monipuolinen tarjoaminen jokaiselle oppilaalle. Yksi tutkimuksen tuloksista oli se, että uusien pedagogisten toimintamallien yhteys oppilaiden kokemaan kouluiloon ja koulutyön mielekkyyteen oli huomattava. Kaisa Vuorinen puolestaan tekee väitöskirjaansa luontenvahvuuksien opettamisen yhteydestä oppilaiden hyvinvointiin ja onnellisuuteen. Osana väitöstutkimustaan hän on toteuttanut Espoon kaupungissa vuosina 2015-2016 kolme positiivisen psykologian interventiota. Tutkimuksen ensimmäisessä osassa tarkoituksena oli kehittää suomalaisen koulutusjärjestelmään VIA-hankkeeseen pohjautuva luontenvahvuuksien opetusohjelma 5.-6.- luokkalaisille. Toisen intervention tavoitteena oli laajentaa ja kehittää ensimmäiseen interventioon kehitettyä luontenvahvuuksiin keskittyvää opetusohjelmaa koskemaan

koko perusopetusta. Kolmannen intervention tavoitteena oli tutkia, miten vahvuusperustainen opetus toimii vaativan erityisen tuen ryhmässä.

Pro gradu -tutkielmia positiivisesta pedagogiikasta ja luonteenvahvuuksiin keskittyvästä opetuksesta on tehty viime vuosina enenevässä määrin niin varhaiskasvatukseen, perusopetukseen kuin erityispedagogiikkaankin liittyen. Yhdessä esimerkiksi nostamme Anne Tikkasen (2017) erityispedagogiikan pro gradu -tutkimuksen, jonka tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat jäsentävät ja kuvaavat vahvuusperustaista opetusta alakoulussa. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita erityisesti siitä, millaiset menetelmät edesauttavat vahvuusperustaisen opetuksen onnistumista sekä siitä, millaisilla arviointitavoilla voidaan tukea oppilaan vahvuuksien dokumentointia. Tutkimusta varten haastateltiin kuutta alakoulun opettajaa. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että oppilaan uskoa itseensä oppijana voidaan haastateltujen opettajien mukaan vahvistaa kiinnittämällä huomio oppilaan vahvuuksiin ja niiden järjestelmälliseen opettamiseen koulutyössä. Näin voidaan edistää oppilaiden sinnikkyyttä ja yritteliäisyyttä. Sisäisen puheen harjoittelun avulla puolestaan voidaan opettajien mukaan vahvistaa oppilaiden itsesääätelykykyä. Tulokset osoittavat myös, että opettajien näkemyksen mukaan koko koulun henkilökunnan yhteinen tahtotila on välttämättömyys vahvuusperustaisen opetuksen tarkoituksenmukaiselle toteutumiselle. Koulun toimintakulttuurin muutos, oppilaan itsensä asettamat tavoitteet vahvuudet huomioiden, ryhmän vuorovaikutuksen toimivuus sekä sanojen merkitys rakentavassa palautteessa, jotka mainittiin konkreettisina käytännön keinoina vahvuusperustaisen opetuksen onnistumiselle. Muutosta hidastavina tekijöinä puolestaan mainittiin jatkuvat uudistukset, resurssien karsiminen ja opettajien erilaiset arvomaailmat.

Suomessa on raportoitu hyvin vähän positiivisen pedagogiikan ja luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen interventioita. Näistä yksi, kenties tuorein, on Vuorisen, Erikiven ja Uusitalo-Malmivaaran (2018) toteuttama luonteenvahvuuksiin keskittyvä interventio 11 inklusiivisessa luokassa Etelä-Suomessa. Interventioon osallistui 175 4.-6.- luokkalaista oppilasta, joista 17 oli erityistä tukea tarvitsevia. Intervention tavoitteena oli edistää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaalista osallisuutta. 16-viikkoa kestänyt interventio keskittyi opettamaan luonteenvahvuuksia ja niiden käyttöä sosiaalisten taitojen, hyvinvoinnin ja oppimisen taitojen edistämiseen. Keskeinen teema interventiossa oli opettaa oppilaille työkaluja, joiden avulla voi nähdä itsensä ja muut myönteisessä, arvostavassa valossa. Interventio oli kolmeosainen. Ensin oppilaille opetettiin, mitä luonne on, ja miten sitä voi kehittää. Luonteenvahvuuksista myötätuntoon, ystävällisyyteen, rakkauteen, itsesääteelyyn ja sinnikkyys kiinnitettiin erityistä huomiota. Toiseksi onnellisuutta opetettiin opettamalla myönteisiä tunteita, kiittollisuutta ja toisten auttamista ja kolmanneksi oppilaille esiteltiin vielä ajatus kasvun asenteesta ja siitä, miten se edistää oppimisen taitoja.

Tutkimuksen kvantitatiivisista tuloksista nähdään, että koko erityistä tukea tarvitsevien interventioryhmä osoitti lisääntyvää kiinnostuneisuutta ja sitoutuneisuutta koulutyötä kohtaan intervention jälkeen. Myös enemmistöstä koostuvan interventioryhmän pojat osoittivat lisääntyvää kiinnostuneisuutta koulutyöhön intervention jälkeen. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla pojilla esiintyi vähemmän aggressiivista käyttäytymistä ja enemmistöstä koostuvan interventioryhmän tytöt puolestaan osoittivat enemmän empatiaa ja sitkeyttä ponnisteluissa intervention jälkeen. Tutkimuksen kvalitatiiviset tutkimustulokset puolestaan osoittavat, että opettajat olivat erittäin tyytyväisiä toteutettuun interventioon ja he kertoivat intervention muuttaneen täysin heidän opetusfilosofiaansa ja tapojaan havainnoida oppilaitaan. He kokivat myös luokkansa sosiaalisen yhteenkuuluvuuden parantuneen. Kaikki opettajat mainitsivat opettajan ja oppilaan sekä oppilaiden välisen vuorovaikutuksen parantuneen. Vahvuussanojen sekä positiivisten, kannustavien sanojen käytöstä oli tullut keskeinen osa luokkahuoneviestintää. Haastatellut opettajat kertoivat myös kollegoidensa olleen pääasiassa kiinnostuneita oppimaan lisää luonteenvahvuuksiin keskittyvästä opetuksesta, mutta myös negatiivista suhtautumista interventio sai jonkun verran osakseen. Havaittiin, että mitä vähemmän tietämystä luonteenvahvuuksiin keskittyvästä opetuksesta oli, sitä epäilevämpää oli myös suhtautuminen siihen. Opettajien mukaan yksi suurimmista haasteista oli saada koko kouluyhteisön osallistumaan ja sitoutumaan positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen. Myös oppilaiden keskuudessa havaittiin epäuskoa. Yksi opettajista, jonka luokalla oli useita erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, ei havainnut minkäänlaista muutosta oppilaiden akateemisissa suorituksissa tai sosiaalisissa suhteissa intervention aikana. (Vuorinen ym. 2018.)

Maailmalla raportoituja interventioita on tehty huomattavasti enemmän. Esittelemme näistä kolmea. Martin Seligmanin tutkimusryhmä on toteuttanut kouluissa kahta erilaista hyvinvointiohjelmaa: Penn Resiliency Program (PRP) ja the Strath Haven Positive Psychology Curriculum. Näistä ensimmäisen tavoitteena on lisätä oppilaiden kykyä selvitä päivittäisestä stressistä ja vaikeuksista. Ohjelma pyrkii lisäämään oppilaiden itsevarmuutta, luovuutta ja kykyä ajatella positiivisesti. The Strath Haven Positive Psychology Curriculum korostaa positiivisen pedagogiikan ajattelutapaa ja pyrkii auttamaan oppilaita löytämään ja käyttämään luonteenvahvuuksiaan jokapäiväisessä elämässään, niin opiskelussa kuin arjessa ylipäänsä. Ohjelman tavoitteena on edistää oppilaiden resilienssiä, lisätä positiivisia tunteita sekä merkityksellisyyden kokemuksia. Ohjelmien saavuttamat tulokset puhuvat positiivisen pedagogiikan ja oppilaiden hyvinvointiin tähtäävän opetuksen puolesta: ne ovat vähentäneet käytöshäiriöitä ja levottomuutta, ehkäisseet masennuksen oireita ja lisänneet oppilaiden koulumenestystä ja –viihtyvyyttä sekä sosiaalisia taitoja. (Seligman ym. 2009.)

Australiassa Geelong Grammar Schoolissa on toteutettu pitkäjänteisesti positiivisen pedagogiikan ohjelmaa ja panostettu tietoisesti vahvuuksiin. Ajatus positiivisen pedagogiikan ohjelman käynnistämisestä lähti oppilaiden lisääntyneestä pahoinvoinnista ja halusta tukea oppilaita mielekkäämpään ja merkityksellisempään koulunkäyntiin. Taustalla on ollut ajatus opiskelijoiden ja henkilökunnan hyvinvoinnin tukemisesta sekä siitä, että koulussa on mahdollisuus oppia akateemisten taitojen lisäksi myös hyvinvoinnin taitoja. Ohjelman avulla nuorten hyvinvointi ja koulumenestys ovat parantuneet. Opiskelijoilla on paremmat kyvyt kohdata haastavia tilanteita ja ennaltaehkäistä tulevia haasteita tuntemalla kyvykkyytensä ja omat vaikutuksensa hyvinvointiin ja elämän mielekkyyteen. Opiskelijoiden lisäksi hyvinvointi on lisääntynyt myös henkilökunnan keskuudessa ja koko kouluyhteisössä, joka on myös muuttunut ohjelman myötä yhteisöllisemmäksi. (Norrish & Seligman 2015.)

4.3 Huomaa hyvä! -materiaali

Luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen toteuttamisen tueksi on luotu Suomessa muutamia materiaaleja. Eliisa Leskisenoja on kirjoittanut useammankin teoksen helpottamaan positiivisen pedagogiikan toteuttamista kasvatus- ja opetustyössä. Tuorein, vuonna 2019 ilmestynyt Leskisenojan teos on Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi, joka on erityisesti yläkoulun ja toisen asteen opiskelijoille, heidän vanhemmilleen ja nuorten parissa toimiville aikuisille suunnattu teos siitä, miten vahvuuksia huomioiden voidaan parantaa nuorten hyvinvointia. Arviolta huhtikuussa 2019 Leskisenojalta on ilmestymässä teos Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa: toteuta käytännössä, joka tarjoaa konkreettisia toimintamalleja ja ideoita siitä, miten positiivista pedagogiikkaa voidaan varhaiskasvatuksessa toteuttaa. Vuonna 2017 hän julkaisi väitöskirjansa pohjalta kirjoittamansa teoksen Positiivisen pedagogiikan työkalupakki, joka antaa välineitä oppilaiden oppimisen, motivaation ja hyvinvoinnin tukemiseen positiivisen pedagogiikan keinoin. Myös Erja Sandberg on kirjoittanut vuonna 2018 julkaistun teoksen ADHD ja oppimisen tuki: huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet, jossa annetaan vinkkejä siihen, miten esimerkiksi positiivisen pedagogiikan keinoin voidaan tukea lapsia, joilla on tarkkaavaisuuden pulmia tai levottomuutta. Ensimmäinen, ja kenties tunnetuin, Suomessa ilmestynyt luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen toteuttamisen tueksi kehitelty materiaali on Lotta Uusitalo-Malmivaaran ja Kaisa Vuorisen Huomaa hyvä! -materiaali, jota myös tutkimukseemme osallistuneet opettajat ovat käyttäneet. Seuraavaksi esittelemme lyhyesti kyseisen materiaalin kehittelijät, Lotta Uusitalo-Malmivaaran ja Kaisa Vuorisen, sekä materiaalin sisällön.

Materiaalin kehittäjinä ovat filosofian tohtori Lotta Uusitalo-Malmivaara sekä kasvatustieteiden maisteri ja tohtorikoulutettava Kaisa Vuorinen. Uusitalo-Malmivaara on erityispedagogiikan dosentti Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella ja hän kouluttaa tulevia erityisopettajia, erityisluokanopettajia sekä lastentarhanopettajia. Uusitalo-Malmivaaralla on pitkä historia opettamisesta eri luokka-asteilla ja alun perin hän on työskennellyt erityisluokanopettajana sekä kemian aineenopettajana. Kaisa Vuorinen on koulutukseltaan luokanopettaja ja erityisluokanopettaja. Hän tekee parhaillaan väitöskirjaa Helsingin yliopistossa luonteenvahvuuksien opettamisen yhteydestä oppilaiden hyvinvointiin ja onnellisuuteen. Vuorinen on työskennellyt kymmenisen vuotta luokanopettajana ja tämän jälkeen useita vuosia erityisluokanopettajana. Sekä Vuorinen että Uusitalo-Malmivaara kouluttavat aktiivisesti luonteenvahvuuksista, positiivisesta pedagogiikasta ja luonteenvahvuuksiin liittyvästä opetuksesta. Molemmat kirjoittajat ovat kiinnostuneita luonteenvahvuuksista ja positiivisen pedagogiikan potentiaalista oppimisen vaikeuksien tukemiseen sekä hyvän ja onnellisen elämän mahdollistamiseen.

Huomaa hyvä! -materiaali koostuu kolmesta osasta – kahdesta kirjasta ja toimintakorteista, jotka ovat ilmestyneet vuosina 2016-2017. Kaikki kolme osaa on hankittavissa erikseen eikä materiaalin toteuttaminen vaadi kaikkien osien hyödyntämistä. Materiaalin osat liittyvät kuitenkin yhteen ja täydentävät toisiaan.

Ensimmäinen kirja Huomaa hyvä! -Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa on ilmestynyt vuonna 2016. Kirjassa kerrotaan luonteenvahvuuksiin perustuvan opetuksen taustalla vaikuttavista teoreettisista näkökulmista ja tausta-ajatuksista sekä esitellään lisäksi tärkeimmät luonteenvahvuudet. Niitä ovat teoksen mukaan esimerkiksi sinnikkyys, itsesäätely, reiluus, rohkeus ja ystävällisyys. Kaiken kaikkiaan kirjassa esitellään 16 eri luonteenvahvuutta. Kirjan avulla lukija saa käsityksen siitä, mitä luonteenvahvuudet ovat ja missä niiden käyttöä voi havaita ja vahvistaa. Luonteenvahvuuksiin perustuvan opetuksen aloittamista helpottaa kirjan sisältämät monet erilaiset harjoitukset ja kirjassa on esimerkiksi annettu vinkkejä myös siihen, kuinka vahvuusopetusta voi integroida eri oppiaineisiin. Kirjassa puhutaan pääasiassa koulusta ja opettajista, mutta sen sisältämiä vinkkejä ja vahvuusopetuksen soveltamista voi käyttää muissakin instituutioissa ja tahoissa. Samaan aikaan ensimmäisen kirjan kanssa on ilmestynyt Huomaa hyvä! -toimintakortit. Kortit sisältävät tiiviit kuvaukset 26 eri luonteenvahvuudesta kuvaillen mitä ne ovat, miten niitä voi havaita ja millä tavoin niitä voi itsessään vahvistaa. Kortit tuovat kirjan esittelemät vahvuudet käytännölliseen muotoon.

Toinen kirja Huomaa hyvä! Vahvuusvariksen bongausopas on ilmestynyt vuonna 2017. Kirja on syntynyt jatkumona ensimmäisen kirjan ja toimintakorttien pohjalta ja se antaa lisää keinoja

vahvuusopetuksen toteuttamiseen käytännössä. Kirjan sisältämät harjoitukset soveltuvat erityisesti varhaiskasvatus- ja kouluikäisille. Vahvuusvariksen bongausopas koostuu kolmesta osasta ja se lähtee liikkeelle vahvuusbongailun lähtökohtien esittelystä, jossa kerrotaan esimerkiksi vuorovaikutuksen merkityksestä hyvinvointiin, positiivisen kannustuksen voimasta ja vahvuuksien sanallistamisesta. Seuraavaksi kirja etenee vahvuusbongailun keinojen kuvaamiseen ja toisessa osassa esitelläänkin kolme erilaista esimerkkiä vahvuusbongailun toteutuksista. Ensin kuvaillaan ideoita varhaiskasvatukseen ja alkuopetukseen, toiseksi esitellään vahvuusbongailun toteutusta erityisen tuen oppijoiden luokassa ja kolmanneksi luonteenvahvuuksien käyttöä aineenopettajan työkaluina. Kirjan viimeinen osa sisältää erilaisia tehtäviä vahvuuksien bongailuun ottaen huomioon erilaiset tavat lähestyä vahvuusopetusta. Esimerkiksi yhteen kappaleeseen on koottu tehtäviä, joissa vahvuuksia lähestytään toiminnallisesti ja toisessa kappaleessa pureudutaan tehtäviin, joissa vahvuudet tuodaan esille yhteisöllisesti, ottaen huomioon myös vanhempien mahdollisuuden lapsen vahvuuksien bongailussa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan luontevahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja sen toteuttamisen tueksi kehitellyn Huomaa hyvä! -materiaalin käyttöä alakoulussa. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, millaisia kokemuksia alakoulun opettajilla on luontevahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käytöstä. Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä positiivisesta pedagogiikasta ja luontevahvuuksiin keskittyvästä opetuksesta ja tuoda uusia näkökulmia näiden ilmiöiden tarkasteluun. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miksi alakoulun opettajat ovat alkaneet käyttää luontevahvuuksiin keskittyvää opetusta ja Huomaa hyvä! -materiaalia työssään?
2. Miten alakoulun opettajat ovat käyttäneet luontevahvuuksiin keskittyvää opetusta ja Huomaa hyvä! -materiaalia työssään?
3. Millaisia kokemuksia alakoulun opettajilla on luontevahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käytöstä?

5.2 Laadullinen tutkimus

Koska haluamme tutkimuksellamme ennen kaikkea lisätä ymmärrystä siitä, millaisia kokemuksia alakoulun opettajilla on tutkittavasta ilmiöstä, käytämme tutkimuksessamme laadullisia tutkimusmenetelmiä. Tutkimuksemme kohteena on ihminen ja hänen kokemuksensa tutkittavasta ilmiöstä. Varto (2005, 14) toteaaakin, että ihmistä tutkivissa tieteissä käytetään laadullisia menetelmiä sen vuoksi, että ”tutkittavat merkitykset ja merkityksiin kietoutuneisuus ilmenevät laatuina, joita ihmisillä, ihmisten toimilla ja kulttuurin ilmiöillä on”. Ihmisen lisäksi laadullisen tutkimuksen kohteena on ihmisen maailma, ja näitä voidaan yhdessä tarkastella elämismaailmana. Elämismaailman tutkimiseen tarvitaan laadullisia menetelmiä, sillä ihmisestä riippuva

elämismaailma koostuu merkityksistä, jotka ilmenevät ihmisen toimina, päämäärien asettamisina, suunnitelmina, hallinnollisina rakenteina, yhteisöjen toimina ja päämäärinä ja muina vastaavina ihmisestä lähtöisin olevina ja ihmiseen päätyvinä tapahtumina. (Varto 2005, 28-29.)

Laadullisella tutkimuksella on tiettyjä erityispiirteitä. Se pyrkii kuvaamaan todellista elämää ja tutkimuksen kohdetta tuleekin pyrkiä tutkimaan kokonaisvaltaisesti ottaen huomioon todellisuuden moninaisuus ja tapahtumien väliset monensuuntaiset suhteet. Laadullisen tutkimuksen tekemiseen liittyvät aina myös kiinteästi arvolähtökohdat, sillä arvot muovaavat sitä, miten pyrimme ymmärtämään tutkimaamme ilmiötä. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2015, 161.) Laadullista tutkimusta tehdessään tutkijan tulisikin ainakin yrittää tunnistaa omia esioletuksiaan ja arvostuksiaan, jotta niiden sekoittumista tutkimuskohteeseen voidaan parhaalla mahdollisella tavalla pyrkiä välttämään (Eskola & Suoranta 2014, 17). Vaikka olemmekin tutkimuksemme aiheesta itse innostuneita, toimme esiin myös siitä esitettyä kritiikkiä ja pyrimme koko tutkimuksemme ajan pysymään avoimina ja vastaanottavaisina kaikenlaisille näkemyksille.

Laadullisessa tutkimuksessa ei voida myöskään pyrkiä perinteisessä mielessä objektiivisuuteen, sillä tutkija ja se, mitä tiedetään, ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Laadullisen tutkimuksen objektiivisuus syntyykin siitä, että tutkijat tunnistavat ja tiedostavat omat subjektiivisuutensa läpi tutkimusprosessin. (Hirsjärvi ym. 2015, 161; Eskola & Suoranta 2014, 18.) Laadullisessa tutkimuksessa pyritään usein myös hypoteesittomuuteen, jolloin tutkijan on jälleen tarkasteltava ja tunnistettava omia mahdollisia ennakko-olettamuksiaan tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. Ne eivät saa vaikuttaa rajaavasti mihinkään tutkimukselliseen toimenpiteeseen. (Eskola & Suoranta 2014, 19-20.) Teorian tai hypoteesien testaamisen sijaan laadullisessa tutkimuksessa käytetään induktiivista analyysia, jossa merkitykselliset asiat nousevat yksityiskohtaisen tarkastelun kautta suoraan aineistosta (Hirsjärvi ym. 2015, 164).

Tutkimuksemme noudattelee fenomenologis-hermeneuttista tutkimusperinnettä, sillä kuten edellä todettiin, tutkimuksemme kohteena on elämismaailma ja erityisesti inhimillisen kokemuksen tutkiminen (Varto 2005; Tuomi & Sarajärvi 2002, 34). Ihmisen kokemuksellinen suhde maailmaan on intentionaalinen, mikä tarkoittaa sitä, että kaikki kokemamme merkitsee meille jotakin. Täten kokemus muotoutuu merkityksistä, ja kokemuksia tutkittaessa tutkitaan oikeastaan kokemusten merkitysisältöä ja sen rakennetta. Tähän teoriaan sisältyy myös ajatus siitä, että ihminen on pohjimmiltaan yhteisöllinen ja ne merkitykset, joita pystymme toisten kokemuksista ymmärtämään, ovat yhteisöllisiä ja jaettuja. Jokaisen yksilön kokemusten tutkimus paljastaakin aina myös jotain yleistä, vaikka pyrkimys tulosten yleistämiseen ei olekaan fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimukselle olennaista. (Laine 2018, 31-32.) Ihmisen kokemusten yksilöllisten ja ainutlaatuisten elementtien ilmaiseminen toisille on hyvin vaikeaa ja esimerkiksi eri kulttuuripiireissä elävillä

ihmisillä on erilainen elämismaailma ja asioilla on heille erilaiset merkitykset. Tämä lisää väärin ymmärtämisen vaaraa. (Laine 2018, 32; Moilanen & Räihä 2018, 51.)

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa merkityksiä lähestytään ymmärtämisen ja tulkinnan kautta. Esimerkiksi tutkimushaastattelussa tutkija pyrkii löytämään haastateltavan ilmaisuista mahdollisimman oikean tulkinnan. Tulkinnan oikeellisuus riippuu sekä haastateltavan kyvystä ilmaista kokemuksiaan että tutkijan kyvystä ymmärtää ja tulkita haastateltavan ilmaisuja. (Laine 2018, 33.) Se, millaisia merkityksiä tutkija tutkittavan ilmaisuista tulkitsee ja ymmärtää, riippuu esimerkiksi hänen aiemmista tiedoistaan ja kokemuksistaan. Tulkinnot eivät aina välttämättä kohtaa sen kanssa, mitä merkityksiä tutkittava on todellisuudessa pyrkinyt ilmaisuillaan välittämään. (Moilanen & Räihä 2018, 52.) Laine (2018, 34) puhuu tutkijan esiymmärryksestä, joka tarkoittaa sitä, että ymmärtämisen pohjana on jokin aiemmin ymmärretty. Esiymmärrys on merkitysten ymmärtämisen edellytys, sillä täysin vieraan elämänmuodon, jossa ei ole meille mitään tuttua, ymmärtäminen saattaisi olla meille mahdotonta. Ymmärtäminen etenee hermeneuttisena kehänä, jossa tutkijan ymmärryksen tulisi jatkuvasti korjautua ja syventyä kriittisen ja reflektiivisen asenteen avulla (Laine 2018, 38).

Fenomenologis-hermeneuttisella tutkimuksella on tietty rakenne, jota meidänkin tutkimuksemme noudattelee. Ensimmäisenä vaiheena on tutkijan oman esiymmärryksen kriittinen reflektio, joka jatkuu koko tutkimuksen ajan. (Laine 2018, 49.) Vaikka osa esiymmärryksestä onkin tiedostamatonta, tutkijan tulisi pyrkiä huomaamaan oman esiymmärryksensä tai ennakkoluulojensa vaikutus tutkimuksen etenemiseen (Moilanen & Räihä 2018, 57). Pohdimme tutkimuksen aikana tekemäämme kriittistä reflektiota myöhemmin tutkimuksemme luotettavuutta käsittelevässä luvussa. Seuraavana vaiheena on aineiston hankinta (Laine 2018, 49). Kun tutkitaan kokemuksia, aineisto tulisi kerätä sellaisella tavalla, joka mahdollisimman vähän häiritsee niitä. Käsityksiä tutkittaessa puolestaan tulisi pyrkiä löytämään myös piileviä käsityksiä. (Moilanen & Räihä 2018, 59.) Laine (2018, 39-41) ehdottaa aineistonkeruun menetelmäksi esimerkiksi haastattelua.

Kerättyyn aineistoon tutustutaan lukemalla ja sitä pyritään hahmottamaan kokonaisuutena. Tämän jälkeen on vuorossa aineiston ensimmäinen työstövaihe, jossa pyritään kuvaukseen siitä, mitä aineistossa on sanottu. Aineiston kuvauksessa pyritään nostamaan esiin tutkimuskysymysten näkökulmasta olennainen ja kuvaamaan sitä luonnollisella kielellä. Kuvauksen jälkeen aineisto analysoidaan. Analyysissä pyritään jäsentämään aineiston merkityksiä merkityskokonaisuuksiksi ja niiden sisältö esitetään tutkijan omalla kielellä. Tähän vaiheeseen kuuluu myös esimerkiksi haastateltavan monitulkintaisten tai ”tulkintaa vaativien” ilmausten tulkitseminen ja tässä analyysin lähtökohdaksi on otettava tarkasti haastateltavan ilmaisutapa. Tutkimuksen seuraavassa vaiheessa, synteessissä, tutkittavasta ilmiöstä pyritään luomaan kokonaiskuvaa jälleen uudella tasolla.

Analyysissä tarkastelluista merkityskokonaisuuksista pyritään luomaan kokonaisrakenne niiden välisiä suhteita tarkastelemalla. Synteesiä luodaan ensin yksilöittäin ja sen jälkeen yksilötuloksia voidaan mahdollisesti viedä yhteen. Synteesin jälkeen on vuorossa tutkimuksen tulosten tarkastelu suhteessa tutkimuskirjallisuuteen sekä tutkimusprosessin onnistumisen itsearviointi. Viimeisessä vaiheessa arvioidaan uuden tiedon käytännöllisiä sovellutuksia sekä pohditaan mahdollisia kehittämisideoita. (Laine 2018, 42-49.)

5.3 Aineistonkeruu

Lähdimme pohtimaan tutkimukseemme sopivaa aineistonkeruutapaa määrittelemiemme tutkimuskysymysten valossa, sillä tutkimusongelman tulee olla lähtökohtana siinä, millainen aineisto hankitaan ja millaisin menetelmin (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 28). Päädyimme käyttämään tutkimusmenetelmänä haastattelua, koska koimme sen antavan parhaiten vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Tutkimusmenetelmänä haastattelun etuna voidaan pitää sen joustavuutta, sillä haastattelijalla on esimerkiksi mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää sanamuotoja ja esittää lisäkysymyksiä haastateltavalle. Tätä mahdollisuutta ei olisi ollut, mikäli olisimme päätyneet aineistonkeruutavassa esimerkiksi kyselyyn, jolloin haastattelu ei olisi tapahtunut kasvokkain. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85.)

Valitsimme tutkimuksemme haastattelumuodoksi puolistrukturoidun haastattelun, eli teemahaastattelun, sillä se palveli tutkimuksemme tarkoitusta parhaiten (Eskola ym. 2018, 28,87). Teemahaastattelu perustuu olettamukseen siitä, että sen avulla voidaan tutkia kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita. Metodologisesti teemahaastattelussa korostetaan ihmisten tulkintoja asioista ja heidän asioille antamiaan merkityksiä. Teemahaastattelussa otetaan myös huomioon se, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 48.) Määrasimme ennalta teemahaastattelun aihepiirin, eli teema-alueet, jotka olivat: syyt luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käytön aloitukselle, tavat käyttää luontenvahvuuksiin keskittyvää opetusta ja Huomaa hyvä! -materiaalia sen tukena sekä kokemukset luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käytöstä. Haastattelumme etenivät näiden etukäteen valittujen teemojen ja niitä tarkentavien kysymysten kautta, mikä onkin teemahaastattelulle ominaista (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77). Koimme teemahaastattelun avulla tavoittavamme juuri meidän tutkimuksemme kannalta oleelliset asiat haastattelutilanteissa. Valmistellessamme tutkimukseemme soveltuvaa haastattelurunkoa pohdimme teemojen suhdetta sekä asettamaamme tutkimusongelmaan että tutkimuksemme taustateoriaan. Haastatteluun valikoituneet teemat nousivatkin suoraan asettamistamme

tutkimuskysymyksistä ja muodostimme kuhunkin teemaan tarkentavia kysymyksiä, joiden avulla haastattelu eteni luontevasti teemasta toiseen ja varmistuimme samalla siitä, että jokaista teemaa tulee käsiteltyä haastattelutilanteessa.

Halusimme tavoittaa tutkimukseemme haastateltaviksi alakoulun opettajia, joilla on kokemusta luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käytöstä omassa työssään. Tutkimuskysymykset ohjasivat tutkittavien valintaa, sillä ne määrittelivät, millaisia haastateltavia tarvitsimme (Eskola ym. 2018, 30). Ainoa haastateltavien valintaan liittynyt kriteeri oli se, olivatko he käyttäneet työssään luonteenvahvuuksiin keskittyvää opetusta ja Huomaa hyvä! -materiaalia sen tukena, emmekä esimerkiksi rajanneet sitä, millä alakoulun luokka-asteella haastateltavien tulisi työskennellä. Painotimme, että kaikenlaiset vastaukset olivat tutkimuksemme kannalta arvokkaita ja halusimme tätä kautta madaltaa kynnystä osallistua tutkimukseen. Etsimme haastateltavia tutkimukseemme alakoulun opettajien keskuudessa suosittuun Alakoulun Aarreaitta-Facebook-sivuston kautta sekä tiedottamalla sähköpostitse pirkanmaalaisten alakoulujen rehtoreita tutkimuksestamme. Näistä jälkimmäinen keino osoittautui toimivammaksi ja suurin osa haastateltavista, lukuun ottamatta yhtä Facebookin kautta löytynyttä haastateltavaa, löytyikin sitä kautta. Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen ja kaikki halukkaiksi ilmoittautuneet valittiin haastateltaviksi.

Tutkimukseemme osallistui kuusi alakoulussa työskentelevää opettajaa, viisi luokanopettajaa ja yksi erityisluokanopettaja. Opettajilla oli takanaan hyvin vaihteleva määriä työkokemusta: alalla työskentelyn pituudet vaihtelivat vuodesta kolmeenkymmeneen vuoteen. Haastateltavista opettajista neljällä oli pohjakoulutuksenaan luokanopettajan koulutus. Yksi haastateltavista oli kouluttautunut myöhemmin työn ohessa erityisluokanopettajaksi ja hän toimikin nykyisin erityisluokanopettajan tehtävissä. Yhdellä haastateltavista oli taustallaan lastentarhanopettajan pätevyys ja pitkä työura varhaiskasvatuksen puolelta. Haastateltavien joukossa oli myös yksi epäpätevä luokanopettaja, jolla oli kuitenkin pitkä kokemus opetustyöstä alakoulussa. Tällä hetkellä tutkittavat työskentelivät ensimmäisellä, kolmannella, neljännellä ja viidennellä luokka-asteilla. Tutkimukseemme osallistui lopulta melko heterogeeninen joukko alakoulun opettajia, vaikka emme kovinkaan harkinnanvaraista otantaa käyttäneet.

Haastattelut toteutettiin tammi-helmikuussa 2019 ja yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kaikki haastattelut toteutettiin haastateltavien työpaikoilla. Haastattelut olivat kestoltaan 20-45 minuuttia ja nauhoitimme haastattelutilanteet aineiston litterointia varten. Pyrimme luomaan haastattelutilanteista rentoja ja avoimia ja annoimme haastateltavien puheen ohjata haastattelun kulkua.

5.4 Aineiston analysointi

Laadullisen tutkimuksen analyysi voidaan jakaa karkeasti kahteen ryhmään, joista toiselle ryhmälle on tyypillistä se, että analyysia ohjaa tietty teoreettinen tai epistemologinen asemointi, kun taas toiseen ryhmään kuuluvat ne analyysimuodot, joita ei lähtökohtaisesti ohjaa jokin teoria tai epistemologia, mutta niihin voidaan soveltaa suhteellisen vapaasti monenlaisia teoreettisia ja epistemologisia lähtökohtia. Tässä tutkimuksessa käytämme sisällönanalyysia ja se kuuluu äsken mainituista jälkimmäiseen ryhmään. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 103.) Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa aineistoa tarkastellaan ja analysoidaan puhtaasti aineistosta käsin. Sitä kautta pyritään muodostamaan teoriaa lähtien liikkeelle ilman ennakoasettamuksia tai määritelmiä. (Eskola & Suoranta 1998.) Halusimmekin, että merkitykselliset asiat nousevat suoraan aineistosta, emmekä tarkastele aineistoamme teorioiden ohjaamana, minkä takia valitsimme aineistolähtöisen sisällönanalyysin analysointitavaksi. Aineiston analysointia ohjasi Laineen (2018, 49) esittelemä fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen rakenne.

Ensimmäinen vaihe haastattelujen toteuttamisen jälkeen oli haastattelujen puhtaaksi kirjoittaminen eli litterointi. Koska olimme päätyneet tutkimuksemme analyysitavassa aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin, haastattelujen purkamisessa riitti, että kirjoitimme puhtaaksi kaiken haastattelussa sanotun, emmekä kiinnittäneet lainkaan huomiota esimerkiksi painotuksiin tai taukoihin (Eskola ym. 2018, 49). Litteraattien valmistumisen jälkeen luimme valmiit litteraatit huolellisesti yksi kerrallaan läpi luodaksemme kokonaiskuvan aineistosta.

Tämän jälkeen aloitimme varsinaisen analysoinnin. Eskola (2001, 147) esittelee kaksi mahdollisuutta lähteä rakentamaan analyysia: aineiston analysointi haastateltava kerrallaan ja aineiston analysointi teema kerrallaan. Päädyimme näistä vaihtoehdoista ensimmäiseen ja muodostimme aineistostamme tapauskuvaukset. Tapauskuvauksien muodostamista ohjasi aineiston teemoittelu, joka oli luonteva tapa lähestyä teemahaastattelua aineistoa. (Eskola 2001, 143, 147.) Tapauskuvaukset etenevätkin tutkimuskysymyksistämme muotoutuneiden teemojen ohjaamana ja rakensimme haastateltavista kuusi erilaista kuvausta, jotka esittelemme tutkimustuloksissa seuraavassa luvussa. Muodostamissamme kuvauksissa keskityimme nostamaan aineistostamme tutkimuskysymystemme valossa esiin kaiken olennaisen. Seuraavassa vaiheessa jäsensimme aineiston merkityksiä merkityskokonaisuuksiksi ja tulkitsimme tehtyjä kuvauksia vetäessämme yhteen saatuja tuloksia. Merkityskokonaisuudet löydetään sisäisen yhteenkuuluvuuden eli samanlaisuuden perusteella ja ne järjestyvät tutkimuksessa myös tutkimuskysymysten ehdoilla. Nostimmekin tulosten yhteenvetoon vain sellaisia seikkoja, jotka olivat tutkimusongelman kannalta oleellisia. (Laine 2001, 39-40.)

Tutkimuksen viimeiseksi vaiheeksi Laine (2001, 42) nostaa kokonaiskuvan luomisen tutkittavasta ilmiöstä. Kun kokonaisrakenne on saatu valmiiksi, tutkija voi vapaasti tarkastella saatuja tuloksia mistä tahansa tutkimuksen kannalta merkityksellisestä näkökulmasta, välittämättä enää aineistolähtöisyyden asettamista rajoista. Lopuksi pyrimmekin vielä peilaamaan saatuja tuloksia tutkimuksemme teoriataustaan ja aiempiin tutkimuksiin ja pohtimaan saatujen tulosten merkitystä tutkimukselle asettamiemme tavoitteiden valossa. Arvioimme myös tutkimusprosessin onnistumista erityisesti tutkimuksen luotettavuuden pohdinnan kautta.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksestamme saatuja tuloksia. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, millaisia kokemuksia alakoulun opettajilla on luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käytöstä. Olemme koonneet kuusi erilaista kuvausta luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käytöstä, joiden kautta esittelemme tutkimuksen tuloksia. Kuvauksissa käytämme tutkittavista peitenimiä. Myöhemmin luvussa 7 teemme yhteenvetoa tuloksista ja luvussa 8 pohdimme tulosten merkitystä.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Miksi alakoulun opettajat ovat alkaneet käyttää luontenvahvuuksiin keskittyvää opetusta ja Huomaa hyvä! –materiaalia työssään?
2. Miten alakoulun opettajat ovat käyttäneet luontenvahvuuksiin keskittyvää opetusta ja Huomaa hyvä! –materiaalia työssään?
3. Millaisia kokemuksia alakoulun opettajilla on luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! –materiaalin käytöstä?

6.1 Riitta: sydämellään vahvuuspedagogiikkaa toteuttava kokenut alkuopettaja

Riitta on pitkän linjan luokanopettaja. Hän on työskennellyt alalla jo 33 vuoden ajan pääasiassa alkuopettajana. Tällä hetkelläkin Riitta opettaa ensimmäistä luokkaa. Hän muistelee käyneensä Huomaa hyvä! –koulutuksessa kolme-neljä vuotta sitten ja innostui luontenvahvuuksiin keskittyvästä opetuksesta saman tien. Hänen sanojensa mukaan luontenvahvuuksiin keskittyvä opetus oli sitä, mitä Riitta oli hakenutkin ja se ”antoi asioille nimet”. Koulutuksen lisäksi Riitta on jonkin verran perehtynyt Huomaa hyvä! –materiaalin taustalla vaikuttaviin ajatuksiin, kuten positiiviseen pedagogiikkaan ja luontenvahvuuksiin keskittyvään opetukseen. Riitta kokee positiivisen pedagogiikan ja luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen ”omaksi jutukseksi”. Vaikka kasvatuksen ja opetuksen kenttä pursuaa erilaisia pedagogisia ja didaktisia ajatuksia ja

keinoja, ajattelee hän, että luontenvahvuuksiin keskittyvä opetus on kaiken perustana opetus- ja kasvatustyössä.

Tää on kuitenkin semmonen läpi ihmisyyden menevä, että on kauheesti kaikkee, on matikassa toiminnallista ja äidinkielessä ja on siinä ja on, joku menee ulos jonkun porukan kans kauheesti ja on metsäkoulua ja on luontokouluja ja on matikkaa ja on sitä ja että onhan ihan hirveesti, ihan läikähtyy kaikesta. Mutta tota, mä oon ajatellu että tää on mulle semmonen kaiken kattava juttu. Se läpäsee näitä muita ja mä pidän sitä nyt tärkeänä ja mä ehkä käytän siihen vähän enemmän aikaa kun joku toinen. Joku toinen käyttää johonkin muuhun, ei voi verrata mikä on parempi toista, mutta että mun mielest se antaa opettajalle vähän vapautta, että mä nyt oon valinnut tämän sellaseks omaksi kehittämiskohteeksi.

Riitta kokee, että opettajan oma asenne on pohjana luontenvahvuuksiin keskittyvässä opetuksessa. Keskeistä on hänen mukaansa tietoisesti keskittyä huomaamaan hyvää negatiivisten asioiden sijasta.

Se että sä muutat sen [asenteen] sellaseksi että ei naputakaan aina jostain vaan että ennemmin kehuu niitä, jotka tekee oikein ja jättää huomiotta ne muut, että sillain itsellensä täytyy koko ajan puhua vaikka onkin jo pitkän aikaa tehnyt tätä työtä niin kuitenkin että huomaa. -- kyllä se vaikuttaa omaan asenteeseen, että kun sä tietoisesti alat miettiä ja tuomaan, kyllähän jokainen opettaja luontaisesti tykkää kehua oppilaita ja näin, mutta se on vielä oikeestaan pykälä enemmän et sä oikeesti pyrit huomaamaan sen hyvän tai että sä esimerkiks tunnilla sä pystysit nappaan siitä hetkestä kiinni vaik ois kuinka kiire ja joku niin nyt peli seis, huomaatteko, mikähän vahvuus näillä oli nyt tällä ryhmällä tai mitäs te nyt löydätte ku hän teki näin ja ei tönässykään takasin niin mikä [vahvuus] se on, kuinkas moni muistaa.

Lasten oppimisen ja koulunkäynnin pulmat tulisi Riitan mukaan nähdä pikemminkin opittavina taitoina, eikä niinkään muuttumattomina negatiivisina piirteinä ja niitä tulisi lähestyä positiivisen kautta. Riitta kertoo usein aloittavansa mielellään ”henkilökohtaisia projekteja” sellaisten oppilaiden kanssa, joilla on haasteita esimerkiksi itsesäätelyn kanssa.

Hän on semmonen jääkiekko-poika, niin kerää maaleja joka tunnista, aina onnistumisesta ja näin eteenpäin ja toinen kerää sitten taas prinsessan mekkoon jotain että mä oon sillä lailla valmis, kun mun mielestä se kuuluu myös tähän. Sehän vaatii kyllä vähän siltä opettajalta ja tietenkin ohjaaja kun olis aina. Mut et kuitenkin siinäkin asiassa, et huomaa se hyvä tunti, jätä ne muut, niitä tulee ja koko ajan jos kotiin lähettää jotakin ja naputtaa jostain niin se ei rakenna mitään. Että kyllähän tää tuo mukanaan myös sellasen että ehkä opekin rupee vähän keksii ja yrittää jotakin että jos tää ei toimi niin no okei, mä voin koittaa jotakin muuta, että semmosta kuitenkin positiivista jenkaa siihen.

Asenteen lisäksi Riitan mukaan vahvuuksien sanoittaminen on keskeinen osa luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen toteuttamista. Jotta vahvuuspedagogiikkaa voi toteuttaa tarkoituksenmukaisella tavalla, tulee vahvuuskäsitteet olla oppilaille tuttuja. Riitan mukaan vahvuuskielen käyttämistä helpottaa se, että vahvuudet ovat opettajalle jossakin selkeästi näkyvillä

muistuttamassa niiden käyttämisestä. Vahvuuskieli ja opettajan oma innostus aiheeseen ovat yhdessä tehokas keino auttaa oppilaita ymmärtämään ja sisäistämään vahvuuskäsitteitä.

Ja sitten sanottaa sitä tietenkin. Että tää on nyt tätä ja sinä oot nyt harkitsevainen kun sä toimit näin ja tai että mitenkäs kiitollinen toimis tässä tilanteessa tai tällain. Että kyllähän se vaatii sitä sellasta puhumista ja sitä ja kaikki lapset ei jaksa sitä koko ajan. Jotkut nappaa sun puheesta hyvinkin pieniä semmosia. Ja kyllähän ne huomaa myös mikä on opettajalle tärkeä asia ja lapsi haluaa usein myös miellyttää opettajaa ja silloin ne, sillain nappaa ne.

Riitta on käyttänyt Huomaa hyvä! –materiaalia heti ensimmäisestä koulutuksesta lähtien, ensin edellisen luokkansa, ja nyt alusta asti nykyisen luokkansa kanssa. Hän aloitti materiaalin käytön pienin askelin ja on vähitellen lisännyt sen käyttöä työssään. Riitta on käyttänyt materiaalin vinkkejä ja tehtäviä suoraan, mutta myös muokannut sitä ja kehitellyt uusia toimintatapoja omaan työhönsä ja alkuopetukseen sopivaksi.

Huomannu just noista käsitteistä, et ne voi olla vähän pikkuoppilaille noi luonteenvahvuuskäsitteet vähän sillälailailla, ettei ne aina muista niitä, nii sitte mä tein semmoset yhet eläinkortitkin, että mul on niistä kaikista tehty jokaisesta semmonen -- mä oon tehny jokaisesta eläimestä omaan käyttöön sellasia että on paljon helpompi puhua itsesäätely-itikasta tai sitten vaikka reiluus-riikinkukko tai mitä tahansa, koska ne muistaa siitä alkukirjaimesta sen paremmin. Niin ja sitten niistä pystyy myös jokaisesta keksii sillon jonkun sadun. -- Että tää on ihan vau mikä hieno idea, mutta se vaatii sitä kypsyttelyä ja siihen omaan luokkaan sopivaa että ja poimia sieltä semmoset, mitkä tuntuu toimivilta ja hyviltä.

Jo ilmenneet esimerkit osoittavat, että positiivinen pedagogiikka ja luonteenvahvuuksiin keskittyvä opetus ovat luontainen osa Riitan päivittäistä opetus- ja kasvatustyötä. Oma vireystila vaikuttaa hänen mukaansa siihen, kuinka paljon hän muistaa ja haluaa ottaa vahvuuspedagogiikkaa osaksi koulupäivää. Riitta kokee, että alkuopetusikäisillä oppilaille toimivat parhaiten arjessa mukana kulkevat ”vahvuussuihkeet” eivätkä niinkään erilliset vahvuustunnit. Viikkovahvuus on yksi keskeistä Riitan käyttämistä luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen toimintatavoista. Jokaisella viikolle otetaan yksi vahvuus, esimerkiksi sinnikkyys tai luovuus, ja lasten tehtävänä on havaita sitä toisista oppilaista. Havaintoja käsitellään yhteisesti. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 82.) Riitta on käyttänyt viikkovahvuuden käsittelyssä apuna Vahvuusvariksen bongausoppaasta (2017) löytyviä vahvuuksiin liittyviä tarinoita. Bongausoppaasta löytyvät alkutarinan lisäksi tarinat vahvuuksiin luovuus, rohkeus, itsesäätely, rehellisyys ja reiluus. Koska kaikkiin vahvuuksiin ei löydy oppaasta valmista tarinaa, on Riitta keksinyt omia tarinoita muista vahvuuksista. Riitta keskittyy opetuksessaan erityisesti voimavahvuuksiin (sinnikkyys, itsesäätely, myötätunto).

Viikkovahvuuden lisäksi Riitalla on käytössään useita muita pysyviä menetelmiä vahvuusopetuksen toteuttamiseen ja vahvuuksien tunnistamiseen. Vahvuusvaris on Huomaa hyvä! –materiaalin maskotti ja Riitta usein aloittaakin koulupäivän oppilaiden kanssa siten, että oppilaat saavat valita taululta olevista kahdesta variksesta (positiivinen ja negatiivinen), kumman niistä ottaa näennäisesti olkapäälleen istumaan ja millä mielialalla päivä alkaa. Lisäksi Riitan luokasta löytyy koko luokan yhteinen vahvuusrata, johon kerätään merkkejä eri vahvuuksien käyttämisestä eri tilanteissa. Luokan lattiaan on kiinnitetty myös eri vahvuuksia kuvaavat eläintarrat, joiden luokse Riitta toisinaan pyytää oppilaita menemään ja valitsemaan niistä sen vahvuuden, jota on esimerkiksi tunnilla käyttänyt. Välillä oppilaat myös havainnoivat toistensa vahvuuksia.

Riitta on pyrkinyt osallistamaan myös vanhempia lasten vahvuuksien tunnistamiseen ja löytämiseen. Hän on kertonut vanhemmille, miten hän käsittelee koulussa vahvuuksia ja toivoo, että kotonakin sanoitettaisiin niitä. Hän tutustutti vanhempia vahvuusajatteluun jo ennen koulun alkua ja sai samalla hieman tietoa tulevista oppilaistaan.

Vanhemmat sai kertoa ihan näillä korteilla [Huomaa hyvä! –toimintakortit], mä olin itseasiassa hiljaa ja kuuntelin vaan. Mä laitoin tämmösen vihreen pohjan, se oli tyhjä vihree pohja ja siinä nyt lukee tällä tavalla että mitä ne vanhemmat kertois lapsestaan ja ne sai valita tähän kuus tai seitsemän korttia ja sit mä panin nimen ja otin valokuvan ja ne kerto näitten avulla lapsista ja sitte mä tein toisen sinisen pohjan ja pistin siihen noi kasvuvahvuudet. Ja samalla vanhemmat sitten kerto mulle lapsesta ja nyt ku mä myöhemmin näitä katson nii nää täsmää tosi hyvin siihen ku mä oon oppinu tuntemaan lapset.

Riitta kokee myös, että yhteistyö vanhempien kanssa on helpompaa, jos lapsen haasteita kohdataan positiivisen kautta.

Sit mä ehkä juuri sitä ajattelen, että vanhemmat on kyllä siinä kiitollisia, jos jonkun oppilaan kans täytyy ottaa vaikka käyttäytymisen ryhtiliike, niin juuri kun sen ottaa sillä positiivisella kannalla. Juuri vaikka tommosen henk.koht. jonkun muutaman viikon joku systeemi [aiempi sitaatti] niin meneehän se paljon paremmin niihin vanhempiin, kun että sä vaikka sanot että mä joka päivä nyt ilmotan että montako unohdusta ja mitä, kun ennemmin sä keräätkin sitä hyvää. Että kyllä mä oon tän ainakin alkuopetusväen vanhempien kanssa niin kyllähän se on ihan hirveen tärkeä, koska usein ne painii siel kotona ne vanhemmat niin suurissa pulmissa, että jos täältä päästä joku jollain lailla voi auttaa sillain hyvällä niin tota.

Riitta pyrkii ottamaan myös arviointiin vahvuusperustaisen näkökulman. Hän kokee tärkeäksi sen, että akateemisten taitojen arvioinnin lisäksi oppilaat ja huoltajat saavat tietoa lapsen luontevahvuuksista. Esimerkiksi joulun arviointikeskustelussa Riitta keskittyi antamaan palautetta vahvuuksien pohjalta.

Riitalla on pääasiassa myönteisiä kokemuksia luontevahvuuksiin keskittyvästä opetuksesta ja Huomaa hyvä! –materiaalista. Luontevahvuuksiin keskittyvä opetus ruokkii hänen mukaansa hyvää ja ”porkkana puree paremmin kuin risu”. Riitta on myös huomannut, että oppilaat pitävät vahvuusopetukseen liittyvistä tehtävistä ja toimintamalleista. Hän on nähnyt vahvuusopetuksella ja Huomaa hyvä! –materiaalin käytöllä olevan positiivisia vaikutuksia sekä yksittäisiin oppilaisiin, luokkahenkeen että omaan työssäjaksamiseensa.

Riitta kertoo erään esimerkin siitä, miten vahvuuksista jää oppilaille selkeä muistijälki ja vahvuuskieli näkyy lasten puheessa myös kotona. Vahvuuspedagogiikka ei suuntaa vain kouluun vaan parhaimmillaan koko elämään, minkä alla oleva sitaatti osoittaa.

Hauska juttu semmonen minkä yksi vanhempi tässä vaan kerto, että oli lapsi rakentanu kotona legoilla jonkun, ja sit se oli hajonnu se, siin oli kamalasti pieniä osia ja laps on semmonen jolta menee kyllä aika herkästi se hermo. No sitten oli äiti menny kattoo, että mitä se tekee kun on ihan hiljasta, ja sitte tää lapsi oli heilunu paikallaan ja sanonu ”itsesäätely, itsesäätely, itsesäätely” ja äiti oli ihmetelly. Silloin mä sanoin sille vanhemmalle, että kiitos kun sä sanoit, että harvoinhan tulee tännepäin viestiä siitä. Että ihan huippua, että se oli ton sanan muistanu siellä kotona. Kyllähän sitä täällä hoetaan, mutta hän oli osannu sen siirtää kotiin. Että tosi kiva silloin kun kuulee tämmösiä. Että kai se sitten jonkinlaista muistijälkeä jättää siis sinne kotipäähänkin.

Nykyisen luokkansa suhteen Riitta ei osaa sanoa, onko luontevahvuuksiin keskittyvällä opetuksella ja Huomaa hyvä! –materiaalin käytöllä ollut vaikutusta luokkahenkeen. Hän kokee, että ensimmäisellä luokalla vahvuusasiat saattavat olla vielä niin uusia, että sen yhteyksiä luokkahenkeen voi olla hankala huomata. Hän kertoo kuitenkin, että edellisessä luokassaan, jossa hän myös käytti vahvuusopetusta ja Huomaa hyvä! –materiaalia, luokkahenki oli erittäin hyvä. Oppilaat muun muassa ottivat uudet oppilaat poikkeuksellisen hyvin vastaan. Riitta uskookin, että luontevahvuuksiin keskittyvä opetus ruokkii lasten välisiä myönteisiä suhteita.

Oman työssäjaksamisen suhteen Riitta näkee luontevahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! –materiaalin käytöllä olevan pääasiassa myönteisiä vaikutuksia. Oma innostus aiheeseen lisää työn mielekkyyttä ja työiloa. Asioiden suhteen on kuitenkin Riitan mukaan ”osattava ottaa järki käteen”, sillä muuten uupuu. Hän kokee, että omalle innostukselle on osattava asettaa rajat ja on osattava olla itselleen armollinen.

Että hirveesti on hienoa, mutta sitten tulee tunne että voi ei, mä en oo totakaan huomannu tai mä en oo totakaan tehny että se on myös että kun on hyvää niin myös se flow voi viedä siihen että ei jaksa. -- Ja on tilanteita että on väsyny ja ei aina jaksa, aina ei jaksa. Mut sitte täytyy armahtaa itteään ja ajatella että mä jaksan välillä. Sekin on parempi kun että mä en tekis mitään tän asian hyväksi.

Oman jaksamisen lisäksi Riitalla ei ole antaa muuta kritiikkiä luonteenvahvuuksiin keskittyvälle opetukselle ja Huomaa hyvä! –materiaalille. Hän mainitsee kuitenkin, että muiden opettajien keskuudessa positiiviseen pedagogiikkaan saatetaan suhtautua epäilevästi. Riitan kertoman mukaan monet opettajat luulevat, että ”koko ajan vaan hymyillään”, eikä pidetä kuria samalla tavalla. Positiivista pedagogiikkaa on kuitenkin pyritty levittämään myös Riitan työyhteisöön esimerkiksi tempauksilla, joissa tietoisesti annetaan positiivista palautetta ja huomataan hyvää työkavereissa. Hän kokee, että se tekee myös aikuisille hyvää.

6.2 Anu: positiivisen pedagogiikan ajatusmaailman jo pitkään omannut alkuopettaja

Anu on Riitan tavoin ensimmäisen luokan opettaja. Hän on työskennellyt luokanopettajana lähes 20 vuoden ajan. Anu on käyttänyt luonteenvahvuuksiin keskittyvää opetusta ja Huomaa hyvä! -materiaalia nykyisen luokkansa kanssa alusta asti ja edellisen luokkansa kanssa jonkun verran. Anu ei tarkalleen muista, milloin ja missä yhteydessä ensimmäisen kerran kuuli Huomaa hyvä! -materiaalista, mutta hän tilasi itselleen ensimmäisenä ilmestyneen Huomaa hyvä! -kirjan ja toimintakortit heti materiaalin olemassaolon huomattuaan ja myöhemmin myös Vahvuusvariksen bongausoppaan. Positiiviseen pedagogiikkaan ja luonteenvahvuuksiin keskittyvään opetukseen Anu on perehtynyt jonkin verran Huomaa hyvä! -materiaalin lisäksi myös muiden aiheeseen liittyvien teosten kautta. Hän on toteuttanut vahvuuspedagogiikkaa työssään jo ennen Huomaa hyvä! -materiaalin ilmestymistä ja on jo pitkään ajatellut, että positiivisen kautta tulee tuloksia ennemmin kuin negatiivisen kautta. Huomaa hyvä! -materiaali tuo Anun mukaan vahvuusopetuksen toteuttamiseen jotakin ”kättä pidempää”. Hän näkee, että uuden opetussuunnitelman myötä positiivinen pedagogiikka ja luonteenvahvuuksiin keskittyvä opetus ovat nousseet ”tämän hetken jutuksi” opetuslallalla.

Kaikkein tärkeimmäksi syyksi luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen toteuttamiselle Anu kokee sen mahdollisuudet oppilaiden itseluottamuksen ja myönteisen minäkuvan kehityksen tukemisessa. Oppilaat alkavat nopeasti verrata itseään muihin ja Anu uskookin, että vahvuuksien ja hyvän itsetunnon avulla kestää paremmin elämässä ja koulussa eteen tulevat vastoinkäymiset. Hän on työuransa aikana huomannut, että ensimmäiselle luokalle tullessaan oppilailla on rajaton itseluottamus ja he ovat hyvin positiivisia. Vuosien varrella tämä kuitenkin tuntuu karisevan ja lapset saattavat alkaa ajatella itsestään negatiivisesti. Anu toivoo, että vahvuusopetuksella voitaisiin estää tai hidastaa negatiivisen omakuvan kehittymistä. Tästä esimerkkinä hän kertoo oman luokkansa oppilaasta, joka on oppinut lukemaan hieman hitaammassa tahdissa muihin verrattuna.

Koska se lapsi ite tekee itestään huonon ja puhuu itestään tosi huonoon sävyyn ja ”mä en osaa mitään, mä en osaa mitään”. Niin jotenkin se, että mä koen että sit näitä vahvuuksia nostamalla hänkin huomais, et hänel on paljon muitakin vahvuuksia, et joku et missä tahdis hän oppii lukee on vaan tosi pieni asia ihmisyyden tai elämän näkökulmasta. Että sit jotenki se, että helposti koulussa huomio kiinnittyy niihin puutteisiin tai heikkouksiin tai semmoseen, mutta kun ne lapset itekin kiinnittää niihin huomion. Nii ei niitä, opettajan tehtävä on sit ehkä joku muu.

Anu käyttää luonteenvahvuuksiin keskittyvää opetusta ja Huomaa hyvä! -materiaalia säännöllisesti ja systemaattisesti työssään. Hän on kertonut myös oppilaiden vanhemmille vanhempainillassa käyttävänsä positiivista pedagogiikkaa ja luonteenvahvuuksiin keskittyvää opetusta työssään. Oppilaat ovat tutustuneet vahvuusvarikseen ja myös oppilaille Aapisesta tuttu Lempi-hahmo on otettu mukaan luokan vahvuusbongailuun. Parin-kolmen viikon välein Anu ottaa uuden vahvuuden käsittelyyn. Vahvuuteen tutustuminen aloitetaan erillisellä vahvuustunnilla, jonka Anu aloittaa lukemalla Vahvuusvariksen bongausoppaasta löytyvän tarinan. Tarinan pohjalta hän käy vahvuutta läpi oppilaiden kanssa ja he keskustelevat esimerkiksi siitä, mitä kyseisellä vahvuudella tarkoitetaan ja missä sitä on nähty tai käytetty. Tämän jälkeen Anu antaa oppilaille aina saman tehtävän bongata vahvuutta tulevana päivänä. Bongailun tuloksia käydään silloin tällöin läpi ja niitä kirjataan taululle. Vahvuustuntien lisäksi Anu pyrkii mahdollisuuksien mukaan integroimaan vahvuuksia myös muuhun opetukseen.

Tänää itseasiassa alko toi sanomalehti viikko, niin me etittiin Aamulehdestä et reilua vai ei, ekaluokkalaisten näkemys. Täs [näyttää taululta] on kaikkii reiluja uutisii vaikka että alaikäinen voi hakea kesätyötä ja tääl on sitte epäreiluja et tääl on vaikka että kirkko räjähti ja 20 ihmistä kuoli. Et sillain koittaa niitä sitten linkittää tietysti muihinkin asioihin. Ja sit siel on ollu niitä joitain leikkejä ja tai just jotain kuvaamataitton on aika helppo sillain linkittää ja musiikkiin. Et sitten tosta [Vahvuusvariksen bongausopas] oon ottanu jotain ideoita ja sit vaan taivas on rajana et niitähän voi sitte laajentaa ihan mihin vaan, liikuntatunneille tai mihin vaan.

Anu kokee, että jatkuva puhuminen vahvuuksista ei ole tarpeen, vaan ensimmäisellä luokalla hän lähinnä esittelee asiaa ja tuo oppilaille tutuksi eri vahvuuksia. Hän myös toteaa, että jotkut vahvuuskäsitteet saattavat olla vielä hankalia ymmärtää ensimmäistä luokkaa käyville oppilaille. Toimintakortteja Anu ei ole vielä nykyisen luokkansa kanssa juurikaan käyttänyt, sillä hän kokee, että niistä on enemmän hyötyä vasta kun kaikki vahvuudet on käsitelty. Edellisen luokkansa kanssa hän käytti toimintakortteja esimerkiksi itsearvioinnissa ja pienissä näytelmissä. Anun mukaan toisella luokalla, kun vahvuudet ovat oppilaille tuttuja, niitä voidaan käsitellä enemmän itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin kautta. Hänen mielestään on tärkeää, että ensimmäisellä luokalla vahvuuksien käsittelyn kautta oppilaat ymmärtävät, että vahvuuksia on monenlaisia ja ne ovat kaikki yhtä hyviä.

Mä nään et ekaluokalla se on semmonen että esitellään sitä asiaa ja tuodaan tutuks että jokainen tajuis että kaikki vahvuudet on vahvuuksia enkä mä nosta mitään vahvuutta tärkeemmäks kun jotain toista koska semmoset tosi ujut tai heikot oppilaat saattaa ajatella et heil ei oo mitään vahvuuksia ja siis on tärkeä sieltä tuoda ne kaikenlaisii vahvuuksii esille. Että ne iteki sit tajuis että tää on mun vahvuus vaikken mä ookaan rohkee tai vaikken mä ookaan jotain muuta vaan mä oonki tällanen. Nii sit se auttais sitä itsetuntoa.

Luontenvahvuuksiin keskittyvästä opetuksesta Anulla on pelkästään positiivisia kokemuksia ja myös oppilaat tuntuvat pitävän vahvuusopetusta mielekkäänä. Riitan tavoin Anu on havainnut vahvuuskielen, erityisesti itsesäätelykyvyn käsitteen, siirtyvän myös oppilaiden omaan puheeseen. Vahvuuksien käsittely on auttanut myös oppilaita erilaisten tilanteiden kuvaamisessa ja sanoittamisessa.

Saattaa kuulla ihan tuolla käytävillä tai jossain et joku sanoo et ”toi ei ollu reilua”. Ja tosi semmonen vaikee oli se itsesäätelykyky, niin onhan se aika huvittavaa, että jossain vaikka välitunnilla niin jotain sattuu, niin toinen sanoo vaik et ”hei sun itsesäätelykyky oli pikkasen hukassa”.

Koska Anu on käyttänyt vahvuusopetusta ja Huomaa hyvä! -materiaalia nykyisen luokkansa kanssa alusta asti, hän kokee, että on hankala arvioida, onko vahvuusopetusta ja Huomaa hyvä! -materiaalia kiittäminen niistä myönteisistä asioista, joita hän luokassaan tai oppilaissaan havaitsee, vai olisivatko nämä asiat ilmenneet ilman materiaalin käyttöäkin. Hän myös näkee, että luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja materiaalin käytön vaikutuksia on hankala arvioida myös sen vuoksi, että niitä on käytetty nykyisen luokan kanssa vasta niin vähän aikaa. Hän kuitenkin uskoo, tai ainakin toivoo luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen tehonneen ainakin yhteen luokallaan olevaan oppilaaseen. Lisäksi hän myös kokee, että hänen luokkansa ilmapiiri on tällä hetkellä rauhallisempi verrattuna viime syksyiseen.

Mul on yks tosi haastava oppilas, niin hänelle on ollu hyötyä siitä, tai ainaki mä toivon niin, että ollaan vaikka itsesäätelykyvystä puhuttu, koska hän sitte ihan hiljaa kuuntelee sen. Ja hän on todella älykäs, nii hän kyllä hoksaa, että tää nyt vähän liittyy minuun. Et kyllä mä sanosin et ei missään nimessä ainakaa mitään haittaa oo, et emmä osaa sanoo sitä vielä, että onks siitä mutta ainakin elo-syyskuut oli hirveen levottomia ja täs oli paljon levottomia poikia, 15 poikaa, joista kaksi osas lukee kun koulu alkaa ja se tekee jo tosi levottomaks sen ekaluokan syksyn. Niin nyt on rauhottunu ihan silmissä tää touhu ja mä luulen et toi on niinku yks asia.

Kun vahvuussanat tulevat oppilaille tutuiksi, opettaja voi käyttää niitä konkreettisesti hyödyksi esimerkiksi erilaisissa kasvatustilanteissa.

Et jos sä puhut myötätunnosta oikeesti tietosesti moneen kertaan niin sit sul on vähän jotain kättä pidempää kun sä selvität jotain välituntiriitaa vaikka. Nii sul on jotain oikeita käsitteitä millä sä voit puhuu niille et muistatteks te mitä se tarkoitti.

Anu uskoo myös positiivisen pedagogiikan ja vahvuusopetuksen käytöllä olevan myönteistä vaikutusta omaan työssäjaksamiseensa. Hän kokee, että opettajan työ on muuten niin raskasta, että positiiviseen pedagogiikkaan kuuluva hyvään ja myönteiseen keskittyminen tuo positiivisuutta työpäivään ja vaikuttaa omaan mielialaan. Anu on huomannut, että jos työpäivän aikana puhuu jatkuvasti negatiivisesti oppilaille ja kiinnittää huomiota negatiivisiin asioihin, on myös itse huonolla tuulella. Oppilaillekin on Anun mukaan helpompi opettaa myönteisiin asioihin keskittymistä itsensä parhaamisen sijaan, kun on itse opettajana sisäistänyt positiivisen ajattelun merkityksen omalle hyvinvoinnille.

Huomaa hyvä! -materiaalille Anu antaa sekä kiitosta että kritiikkiä. Anu kokee, että materiaali helpottaa opettajan kiireistä arkea tarjoten paljon käytännön vinkkejä vahvuusopetuksen toteuttamiseen. Vahvuusvariksen bongausoppaan liitteet ovat Anun mielestä erityisen hyviä. Myös bongausoppaan vahvuustarinat Anu kokee toimiviksi, mutta hän harmittelee sitä, että valmiita tarinoita ei ole tehty kaikista vahvuuksista. Alkuun Vahvuusvariksen bongausopas tuntui Anusta sekavalta, mutta yksityiskohtainen sisällysluettelo on auttanut kirjan lukemista. Jokaiseen vahvuuteen liittyy Huomaa hyvä! -materiaalissa kuva, joka pyrkii havainnollistamaan kyseistä vahvuutta ja sen käyttöä. Anu kokee, että jotkut näistä kuvista ovat hieman monitulkintaisia ja etenkin ensimmäistä luokkaa käyvien oppilaiden voi olla hankala tulkita niitä tarkoituksenmukaisella tavalla.

Anu myös esittää materiaalin tekijöille kehitysehdotuksen: alkuopetukseen ja 3.-6. -luokkalaisille voisi tehdä omat materiaalit, johon kerättäisiin kentältä käytännön ideoita vahvuusopetuksen toteuttamiseen. Hän kokee, että alkuopetusikäiset oppilaat ovat juuri sopivassa iässä vastaanottamaan luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen ajatuksia ja uskoo, että alkuopetuksessa positiivista pedagogiikkaa ja vahvuusopetusta toteutetaan enemmän luonnostaankin ilman mitään erillistä materiaalia. Ylempien luokkien opettajille ja oppilaille materiaalin käytöstä voisi Anun mukaan olla erityistä hyötyä juuri sen vuoksi, että mitä vanhemmista oppilaista on kyse, sitä negatiivisempaa suhtautuminen itseen ja koulunkäyntiin Anun kokemuksen mukaan on.

6.3 Elina: Vahvuusopetusta kuuriluontoisesti toteuttava luokanopettaja

Elinalla on noin kymmenen vuoden kokemus opetus- ja kasvatusalalta. Hän on pohjakoulutukseltaan lastentarhanopettaja ja on työskennellyt varhaiskasvatuksen puolella lähes kymmenen vuotta. Luokanopettajaksi hän valmistui noin puolitoista vuotta sitten ja on siitä asti työskennellyt luokanopettajana. Hän kokee vahvuudeksi lastentarhanopettajan taustansa ja runsaan työkokemuksen varhaiskasvatuksesta. Tällä hetkellä Elina opettaa kolmatta luokkaa ja on opettanut samaa luokkaa myös viime lukuvuoden.

Elina tutustui Huomaa hyvä! -materiaaliin luokanopettajan opintoihin sisältyvässä opetusharjoittelussa vuonna 2016. Hän kokee, että vahvuusperustainen pedagogiikka on aina ollut lähellä hänen sydäntään, ja opetusharjoittelussa saadut hyvät kokemukset materiaalista ja luonteenvahvuuksiin keskittyvästä opetuksesta saivat Elinan innostumaan niistä. Opetusharjoittelun jälkeen oli hänen mukaansa helppo lähteä toteuttamaan vahvuusopetusta myös oman luokan kanssa, kun materiaaliin oli jo aiemmin perehtynyt ja tutustunut. Elina onkin käyttänyt oman luokkansa kanssa Huomaa hyvä! -materiaalia alusta asti. Positiivisen pedagogiikan ja luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen taustalla vaikuttaviin ajatuksiin ja teorioihin hän on perehtynyt pintapuolisesti lähinnä Huomaa hyvä! -kirjojen ja Kaisa Vuorisen luennon avulla.

Elina kokee, että hänen omalla luokallaan on tarvetta positiiviselle pedagogiikalle ja luonteenvahvuuksiin keskittyvälle opetukselle ja toivookin niiden käytön olevan hyödyksi.

Täälläkin porukassa huomaa, että nousee sellaisia aika ajoin, että on itsetunnon kanssa tai jonkun muun asian kanssa sellasta, mihin tää materiaali on mun mielestä erittäin hyvä ja hyödyksi. Ja sitten ehkä osa itsekin tietää, että on erinäisiä haasteita. Tää on aika eläväinen porukka ja sellainen, että sitten osa saa varmasti välillä, kun sitä tulee niin helposti sitten sitä negatiivista ja lapset tarttuu siihen negatiiviseen, niin sitte että sen rinnalle mä oon yrittäny et hei, te ootte hyvä porukka ja te osaatte paljon, että vaikka sitä energiaa riittää ja välillä tapahtuu aika paljon, nii sit että on niitä hyviä asioita ja kaikilla on niitä vahvuuksia. Ja et jotenkin mä halusin lähteä niille oppilaille sitä, että te osaatte ja te pystytte ja että vaikka olisitkin vilkas niin se ei ole huono asia, että toki on monenlaista joukossa mutta.

Lisäksi Elina toivoo, että luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käyttö parantaisivat oppilaiden kaveritaitoja ja kykyä sanoa hyviä asioita toisista sekä sitä kautta myös luokkahenkeä. Samoin kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön hän uskoo niiden tuovan myönteisyyttä, kun Wilma-viestit eivät keskity ainoastaan oppilaiden koulunkäynnin ongelmiin, vaan vanhemmat tehdään tietoisiksi myös lapsensa onnistumisista ja vahvuuksista.

Elina kokee toteuttavansa vahvuusopetusta enemmänkin kuuriluontoisesti ja välillä menee pitkiäkin aikoja, ettei hän ota vahvuusasioita osaksi kouluarkea. Hän kuitenkin toivoo, että

vahvuusajattelu olisi iskostunut sekä itsellä osaksi kasvatustyötä että oppilailla osaksi kouluarkea. Koteihin Elina ei ole erikseen vahvuusopetuksen käytöstä tiedottanut, mutta uskoo, että vanhemmat ovat tulleet tietoisiksi siitä vahvuuksiin liittyvien kotitehtävien ja kotiin menevien kirjeiden kautta. Elina on hyödyntänyt luontevahvuuksiin keskittyvän opetuksen toteuttamisessa erityisesti Vahvuusvariksen bongausopasta ja jonkin verran myös toimintakortteja.

Edellisenä lukuvuonna Elina toteutti vahvuusopetuksessaan sekä opetusharjoittelussa saatuja ideoita että suoraan valmiita tunteja ja ideoita Vahvuusvariksen bongausoppaasta. Hän aloitti vahvuusopetuksen käymällä läpi joitakin vahvuuksia toimintakorttien avulla, ja hän koki, että vasta sitten kun vahvuudet alkoivat olla oppilaille tuttuja, niillä pystyi ”pelaamaan ja käyttämään enemmän”. Elina on hyödyntänyt esimerkiksi bongausoppaan vahvuustarinoita ja niihin liittyviä keskustelukysymyksiä ja tehtäviä. Oppilaat pääsivät tekemään myös vahvuus t-paidat, joita pohjustettiin kotitehtävillä, joissa tuli pohtia omia, kaverin, luokan ja perheen vahvuuksia. Vahvuudet painatettiin t-paitoihin ja Elinan sanojen mukaan oppilaat käyttivät niitä ylpeinä.

Myös tänä lukuvuonna Elina on toteuttanut vahvuusopetuksessaan useita ideoita Vahvuusvariksen bongausoppaasta ja välillä hän löytää ideoita myös internetistä tai keksii niitä itse. Hän on toteuttanut luokkansa kanssa muun muassa Vahvuusvariksen bongausoppaasta löytyvän tehtävän onnistumisten puusta, johon jokainen oppilas saa itse kirjoittaa joka viikko jonkun onnistumisensa. Elina huomasi, että oppilaat tarvitsivat toisinaan tukea omien onnistumistensa tunnistamiseen.

Ja sit välillä huomaa, että täälläkin nyt ku on noita onnistumisia kirjattu, vaik ne on kirjannu omaan monisteeseen niitä ja sit tonne, nii sit joku saattaa sanoo, et entä ope jos mä en oo onnistunu missään. Ja sit on lähetty kaivaan, että kuinka pieni se voi olla se onnistuminen, et ei sen tarvi olla nyt mikään että sain kokeesta kympin tai mikään huikea oppia jonkun uuden taidon, vaan se voi olla niin pieni asia. Tai sitte oppilaat ei ehkä ite heti hoksaa et se voi liittyä johonkin vaikka kaveritaitoihin tai mitä kaikkee kotona, niin sitte sitä on välillä hyvä sieltä kaivaa. Ja oppilaille sitten käydä keskustellen sitä läpi, että ei ne, että kun opit huomaamaan ehkä niitä pieniäkin onnistumisia, niin sitte kiinnittyy enemmän huomio niihin vahvuuksiin ja hyviin asioihin, vaikka ois tosi huonoki päivä.

Elina mainitsee hyödyntäneensä myös joitakin muita bongausoppaasta löytyviä leikkejä tai tehtäviä sekä teettäneensä lisäksi vanhempia osallistavia kotitehtäviä. Haastattelun aikaan Elinalla on menossa intensiivisempi vahvuusopetusjakso, jonka aikana hän pitää kerran viikossa vahvuusvaristunnin. Elina opettaa myös koko koululle elämäntietoa ja on käyttänyt myös sen opetuksessa Huomaa hyvä! -materiaalia.

Riitan ja Anun tavoin Elinalla on luontevahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käytöstä pääasiassa myönteisiä kokemuksia. Hän kokee, että vahvuusopetuksen

ja Huomaa hyvä! -materiaalin kautta lapset ovat oppineet nimeämään ja huomaamaan vahvuuksia ja se näkyy jonkun verran myös heidän puheessaan. Riitan ja Anun tavoin Elina nostaa yhdeksi esimerkiksi itsesäätelykyvyn käsitteen siirtymisen oppilaiden puheeseen.

Esimerkiks uimahallikäynnillä viime viikolla, ku osalla oli hetki et ei kuunnellu uimaopee, nii sit mä, mietis nyt, mietis nyt mitäs vahvuutta tässä nyt tarvis. Ja sit ne on et, no itsesäätelyä ja sinnikkyyttä et mä jaksan kuunnella, et kyl he on jo aika sillain, osa hyvinkin ohjautuu siihen.

Elina kuitenkin näkee, että osa Huomaa hyvä! -materiaalin sisältämistä vahvuussanoista saattavat olla pienemmille oppilaille hankalia ymmärtää ja hän ei olekaan kaikkia VIA-luokitteluun kuuluvia vahvuuksia oppilaille esitellyt.

Elina ei ole saanut suoraa palautetta oppilailta vahvuusopetuksesta tai Huomaa hyvä! -materiaalin käytöstä eikä hän osaa sanoa, miten oppilaat ovat vahvuusopetuksen kokeneet. Hän kuitenkin arvelee, että onnistumisten ja hyvien asioiden huomioiminen ja esille tuominen tuntuu lapsista mukavalta. Elina kokee myös hankalaksi arvioida, minkälaisia vaikutuksia luontevahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käytöllä on saattanut olla esimerkiksi yksittäisiin oppilaisiin ja luokkahenkeen. Muutaman esimerkin, joissa hän uskoo vahvuuspedagogiikan pureen, hän kuitenkin osaa kertoa.

Ku on käyty vaikka läksyjä läpi, ja sit siellä on, että he just itseki huomaa, että ainiin, mä olinkin muuten, et jos joku muu aine ei vaikka sujunut hyvin, et itseasiassa mä olinki tossa hyvä ja mä onnistuin. -- Ja sit ehkä sellasta, et ku kolmosluokkalaisetkin kuitenkin tiedostaa jo hyvin ja paljon, että mitä on itellä kehitettävää, niitä käydään vaikka arviointikeskusteluissa läpi. Niin sit on aika hieno huomata, et sit he on vaikka juuri niitä asioita saattanu laittaa johonkin näihin tehtäviin, vaikka että nyt onnistuinkin siinä asiassa tai onnistuin olemaan elokuvissa vaikka hiljaa, että onnistuin itsesäätelyssä. Nii musta se oli aika pitkälle viety ajatusprosessi yheksän-kymmenenvuotiaalla.

Huomaa hyvä! -materiaalista Elina ei keksi mitään negatiivista sanottavaa. Hän kokee, että materiaalin ideoita pystyy helposti toteuttamaan minimaalisella suunnittelulla ja myös muokkaamaan ja jatkojalostamaan niitä itse. Ainoana huonona puolena vahvuusopetuksen toteuttamisessa Elina näkee ajankäyttöön liittyvät haasteet.

Opsi on niin pullollaan asioita, että jos itellä on joskus vähän hengästyny olo, et miten kaikkia ehtii, ettei tartuta sitä oppilaisiin. Että pitää ajatella, että siitä on hyötyä ja se kannattaa. Ku sit helposti aattelee, et sit se tunti on pois kaikesta muusta. Mut sit mä yritän ajatella, et ei kun tää tuo lisää, että se niinku antais kaikkiin muihin olemiseen ja sosiaalsiin taitoihin ja tunnetaitoihin ja muihin oppitunteihin sitä hyvää ns. bonusta, et se ei oo mistään pois, vaikka siihen käyttäisikin oppitunnin viikosta. Et ehkä se ajankäyttö, jos haluaa pitää et yks oppitunti viikossa.

Omaan työssäjaksamiseensa Elina ei koe luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käytöllä olevan kovinkaan suuria vaikutuksia. Riitan tavoin Elinan työpaikalla järjestettiin hänen ja toisen opettajan toimesta ”kehutempaus”, jossa muille työyhteisön jäsenille piti antaa kehu tai myönteinen palaute. Elina koki, että muiden antama positiivinen palaute tuntui mukavalta. Positiivisen pedagogiikan toimintamallien kautta Elina on saanut kehuja osakseen myös oppilailta, minkä hän myös kokee vaikuttaneen myönteisesti omaan jaksamiseensa.

6.4 Outi: Enemmän resursseja vahvuusopetuksen käyttämiseen kaipaava luokanopettaja

Outi on toiminut luokanopettajan tehtävissä kymmenen vuoden ajan. Hänellä ei ole virallista luokanopettajan koulutusta eikä pätevyyttä, mutta hänellä on opetuslta runsaasti kokemusta useiden erimittaisten sijaisuuksien kautta. Kolme ja puoli vuotta hän on tehnyt luokanopettajan töitä täysipäiväisesti ja tällä hetkellä hänellä on oma kolmosluokka. Luonteenvahvuuksiin keskittyvään opetukseen ja Huomaa hyvä! -materiaaliin Outi on tutustunut oman työpaikkansa kautta. Outin koulussa opettajia koulutetaan ja kannustetaan luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen käyttöön. Muun muassa toinen Huomaa hyvä! -materiaalin kehittäjästä, Kaisa Vuorinen, on käynyt koululla luennoimassa aiheesta. Positiivinen pedagogiikka ja vahvuusajattelu näkyvät Outin mukaan koulun koko toimintakulttuurissa. Vahvuuksia pyritään sanallistamaan ja visualisoimaan oppilaille eri tavoin. Koulussa on myös erillinen vahvuuspsykologian tiimi, johon Outi itse kuuluu, ja joka pyrkii tuomaan vahvuusajattelua koko koululle näkyväksi.

Outi kokee perehtyneensä positiivisen pedagogiikan ja luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen taustalla vaikuttaviin ajatuksiin liian vähän ja hänen puheestaan kuuleekin useaan otteeseen, että hän haluaisi perehtyä niihin syvemmin. Koska koululla kannustetaan positiivisen pedagogiikan ja luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen käyttämiseen, ja Outi on kiinnostunut niiden tarjoamista mahdollisuuksista ja hyödyistä, on hän ottanut sitä jonkun verran osaksi opetustaan.

Sit mua kiinnostaa ihan hirveesti toi, et miten sillä voidaan vaikuttaa oppilaaseen ja oppilaan siihen, miten hän näkee itsensä. Koska niin paljon tuodaan sitä negatiivisuutta nykyään, tai on tuotu vuosikymmenet nii se, että miten sillä saadaan sitä muutosta aikaan sekä itsessä että siinä lapsessa. Se pitemmällä tähtäimellä ihan oikeesti melkein ihan terapeutiseltakin kannalta kiinnostaa kyllä.

Outi on keskustellut positiivisen pedagogiikan ja vahvuusopetuksen käytöstä oppilaiden huoltajien kanssa vanhempainilloissa sekä tiedottanut heitä aiheesta silloin tällöin Wilma-viestinnässä. Ainakaan ikävää vastaanottoa ei ole hänen sanojensa mukaan huoltajien puolelta tullut.

Outilla on tarkassa muistissa, miten hän aikanaan aloitti luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käytön silloisen luokkansa kanssa.

Oli ne kortit, ne variskortit [Huomaa hyvä! -toimintakortit]. Niitä me käytiin. Mä pistin dokumenttikameralle ja käytiin läpi mitähän siinä [kuvassa] tapahtuu, näitten silloisen luokan kans. Ja mikähän se vois olla se vahvuuden nimi tai hyveen nimi. Sit lähetettiin avaamaan ja sit mä en muista oliko meil vihketyöskentelyä, mut sit keskusteltiin ja ryhmissä ja näin. Tälleen avattiin niiden korttien avulla. -- Mä varmaan puhuin siit silloin, että tää ois semmonen projekti, että tuodaan tämmöstä positiivista psykologiaa. Mä taisin mainita sen, varmaan oon maininnu ihan sillä sanallakin, että vahvuuspsykologia tai positiivinen psykologia.

Tällä hetkellä Outi käyttää Huomaa hyvä! -materiaalia työssään ajan puutteen vuoksi hyvin vähän, eikä pidä esimerkiksi erillisiä vahvuustunteja tai -tuokioita. Hän haluaisi toteuttaa vahvuusopetusta ja käyttää Huomaa hyvä! -materiaalia vielä enemmän, mutta haluaa tutustua materiaaliin vielä perusteellisemmin ennen sitä. Outi pyrkii kuitenkin käyttämään vahvuuskieltä puheessaan päivittäin ja sitä kautta tuomaan vahvuusajattelua osaksi kouluarkea.

Mä sanallistan sitä paljon oppilaille. Mä puhun sinnikkydestä paljon, ystävällisyydestä. Noi on varmaan yleisimmät sanat mitä mä hyödynnän. -- Et enemmän se verbalisointi tällä hetkellä. Ja sit et mä tuon oppilaille, kun hän on ollu sinnikäs, niin mä tuon sen hänelle julki, et hän hoksaa sen.

Outin ja Elinan kertomuksissa oli hyvin paljon yhtäläisyyksiä sen suhteen, millaisia kokemuksia heillä oli luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käytöstä. Myönteisenä seurauksena Elinan tavoin Outi on huomannut, että oppilaat osaavat sanallistaa ja reflektoida omia vahvuuksiaan. Outi on samoin myös huomannut, että ajan puute tuo omat haasteensa luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen toteuttamiselle. Outi kokee, että vahvuusopetukseen tulisi saada lisää oppitunteja tai se pitäisi saada integroitua johonkin oppiaineeseen. Muita ongelmia Outi ei itse näe luonteenvahvuuksiin keskittyvässä opetuksessa olevan, mutta hän kohtaa usein, etenkin häntä itseään vanhempien opettajien taholta, skeptistä suhtautumista positiiviseen pedagogiikkaan ja luonteenvahvuuksiin keskittyvään opetukseen. ”Mikä nyt tämmöinen positiivinen, ei sitä ennenkään oo mitään, helpompihan se nyt on sanoo missä sä et oo [hyvä], eiks sitä pitäis just kehittää niitä heikkoja”, Outi elehti. Haasteeksi Outi kokee myös sen, että opettajat hänen koulussaan toteuttavat positiivista pedagogiikkaa ja luonteenvahvuuksiin keskittyvää opetusta hyvin eri tavoin, osa ei lainkaan. Hän näkeekin, että suurin hyöty

vahvuusopetuksesta saavutettaisiin silloin, jos kaikki koulun opettajat toteuttaisivat sitä työssään tarkoituksenmukaisesti.

Outi myös uskoo, että luontenvahvuuksiin keskittyvästä opetuksesta voi olla hyötyä yksittäiselle oppilaallekin ja hänellä on tästä omakohtaista kokemusta.

Tälläki hetkellä on yks, joka on kyllä kehittyny. Poika, joka ei paljoo puhu. Niin on kyllä tosi paljon kehittyny. Häneen mä yritän hyödyntää sitä mahdollisimman hyvin. Ja kun hän avaa oven mulle, mä sanon, että oot ystävällinen ja näin. Et hänes huomaa sen tosi paljon.

Oppilailta Outi ei ole saanut suoranaista palautetta vahvuusopetuksesta, mutta hän kokee saavansa itselleen myönteistä palautetta sen käytöstä huomatessaan, miten oppilaat kohtelevat toisiaan ja häntä aikuisena. Outi myös uskoo, että luontenvahvuuksiin keskittyvällä opetuksella on ollut myönteisiä vaikutuksia luokkansa yhteishenkeen, mutta ei osaa tarkemmin kuvata konkreettisia hyötyjä.

Kuten aiemmin jo mainitsimme, Outi kokee, että ajankäytön ongelmat saattavat hankaloittaa vahvuusopetuksen toteuttamista ja sitä kautta vaikuttaa kielteisesti omaan työssäjaksamiseen. Hän kokee kuitenkin, että positiivisen pedagogiikan ja luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen käytöllä on enimmäkseen myönteisiä vaikutuksia omaan työssäjaksamiseen.

Itelle saa semmost varmuutta ja semmosta kivaa tapaa tehdä töitä. -- Siit tulee tosi hyvä mieli itelle, kun, vaikka ois kuinka vaikeeta jonkun lapsen kanssa tai oppilaalla on haasteita. Kun ne löytyy ne positiiviset asiat sieltä, niin se on valtavan vahvistavaa itelle, kun sä näät iloiset kasvot siellä, et oppilas havaitsee. Ja sit kun niin paljon kodeista saatetaan sanoo, et mollataan, niin sit kun koulusta tulee sentään tää hyvä palaute, niin se on liikuttavaa.

Myös Outin koulussa on Riitan ja Elinan koulujen tavoin pyritty lisäämään myönteisen palautteen antamista työyhteisössä erilaisten tehtävien avulla. Vaikka positiivinen pedagogiikka ja vahvuusajattelu ovatkin keskeinen osa Outin koulun toimintakulttuuria, hän ei näe niiden vaikuttaneen riittävästi työyhteisön ilmapiiriin. Hän kuitenkin kiittelee koulun johtoa tietoisesta pyrkimyksestä huomata hyvää ja antaa kiitosta.

6.5 Helena: pidempään saman luokan kanssa luontenvahvuuksiin keskittyvää opetusta toteuttanut luokanopettaja

Helena on toiminut luokanopettajana jo noin 30 vuoden ajan ja opettaa tällä hetkellä viidettä luokkaa. Nykyistä luokkaansa hän on opettanut kolmannelta luokalta lähtien, ja kolmannen luokan

keväällä hän aloitti vähitellen luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käyttämisen käytyään kuuntelemassa Kaisa Vuorisen aiheeseen liittyvää luentoa. Luennon yhteydessä Helena hankki ensimmäisenä julkaistun Huomaa hyvä! -kirjan sekä toimintakortit. Positiivisen pedagogiikan ja luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen taustalla vaikuttaviin ajatuksiin Helena on perehtynyt sekä Huomaa hyvä!: Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontenvahvuutensa (2016) -teoksen että www.positiivinencv.fi -sivuston kautta. Positiivinen CV (PCV) on ”muuttuva alusta, laaja-alaisen osaamisen ansioluettelo, jonka avulla lapsi ja nuori oppii tunnistamaan ja dokumentoimaan osaamistaan ja vahvuuksiaan yhdessä lähiympäristönsä kanssa” (www.positiivinencv.fi). Kaisa Vuorisen ja Lotta Uusitalo-Malmivaaran lisäksi Positiivista CV:tä on ollut kehittelemässä kielten opettaja, tohtorikoulutettava Elina Paatsila sekä teknologisista ratkaisuista vastannut Tom Eklöf. Positiivinen CV-sivustolta löytyy vinkkejä ja ideoita luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen toteuttamiseen. Helena on käynyt myös noin vuosi sitten kuuntelemassa uudelleen Kaisa Vuorisen luentoa.

Tällä hetkellä Helenalla on samanaikaisopetusluokka, jossa on useita koulunkäynnin tukea tarvitsevia oppilaita. Hän kokeekin, että tällaisessa luokassa vahvuusopetuksesta ja Huomaa hyvä! -materiaalin käytöstä voi olla hyötyä.

Ehkä sen takia viehättää tavallaan se, että koska se kouluaineitten mittaama kuitenkin, ihmisen ominaisuudet tai taidot tai tiedot tai osaaminen, niin se on kuitenkin aika kapeeta ja niitä vahvuuksia on niin paljon muuta. Ja ehkä tavallaan just se myönteisyys ja sitten ehkä sekin, et suuntautuu se huomio johonkin muuhun myös siinä ihmisessä. Et ku tavallaan sanotaan, että joka ikisestä, noit kouluarvosanoja mä voin sanoo joka vuosi puheessa. Et kouluarvosanat on vaan yks asia, mut se että tuo ehkä semmonen konkreettinen asia siitä. Et sillen ne haasteet, mitä on näissä ns. kouluoppiaineissa niin, ne on vaan niin pieni asia, et ku sulla voi olla niitä muita vahvuuksia myöski.

Helena myös toivoo, että luontenvahvuuksiin keskittyvä opetus lisäisi oppilaiden ystävällistä käytöstä ja itsesääätelyä joidenkin oppilaiden kohdalla. Hän myös kokee, että vahvuusopetuksella voitaisiin vaikuttaa myönteisesti oppilaiden kouluiloon. Kun Helena aloitti luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käytön, hänellä oli suhteellisen uusi luokka ja oppilaat eivät olleet vielä kovin tuttuja. Helena käytti arviointikeskustelussa apuna Huomaa hyvä! -toimintakortteja siten, että oppilaat saivat valita itseensä ja heidän huoltajansa lapseensa parhaiten sopivat kolme vahvuutta. Hän koki, että keskustelusta sai luontevamman niiden avulla ja hänen oppilaantuntemuksensa parani.

Helena aloitti kolmannella luokalla vahvuusopetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käytön esittelemällä vahvuuksia oppilaille. Itsesääätely, ystävällisyys ja sinnikkyys olivat vahvuuksia, joita Helena eniten painotti kolmannen luokan aikana. Hän kuitenkin kertoo, että hänen luokkansa

oppilaat ovat alusta asti olleet erittäin sinnikkäitä ja sinnikkyuden kohdalla hänen tavoitteenaan oli pikemminkin tehdä käsite oppilaille tutuksi ja tehdä heidät tietoisiksi jo olemassa olevasta sinnikkyydestään.

Neljännellä luokalla Helena kävi oppilaiden kanssa läpi kaikkia luontenvahvuuksia omien sanojensa mukaan hitaasti ja pienesti keskittyen lähinnä tunnistamaan, mitä vahvuuksia erilaisissa tilanteissa voi esiintyä ja käyttää. Helena toteutti myös Vahvuusvariksen bongausoppaasta löytyvän idean vahvuussilmälaseista, joiden tarkoituksena on auttaa oppilaita huomaamaan hyviä asioita ympärillään (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 83).

Tänä lukuvuonna, kun vahvuudet ovat tulleet oppilaille jo tutuiksi, oppilaat ovat päässeet pohtimaan omia ja muiden vahvuuksia. Oppilaat ovat tehneet omat ”vahvuusprofiilinsa”, joita Helena on hyödyntänyt tehostetun tuen oppimissuunnitelmien tekemisessä. Lisäksi luokan seinälle on koottu kekulappuja, joilla saa antaa myönteistä palautetta toisille. Joulun alla Helena osti luokkaansa Huomaa hyvä! -materiaaliin liittyvän Vahvuusvariksen joulukalenterin, joka ”ohjaa miettimään, mitä vahvuuksia tarvitsemme erilaisissa tilanteissa ja miten vahvuudet näkyvät jokapäiväisessä toiminnassamme” (www.ps-kustannus.fi). Muilla tavoilla Helena ei ole Huomaa hyvä! -materiaalia tänä lukuvuonna käyttänyt, mutta hän pyrkii viittaamaan vahvuuksiin esimerkiksi palautteenannon yhteydessä. Antaessaan palautetta oppilaille hän huomioi oppilaiden luontenvahvuudet ja suuntaa palautetta niiden mukaan.

Helena kokee, että luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käytöllä on saattanut olla myönteistä vaikutusta yksittäisiin oppilaisiin ja luokkahenkeen, mutta ei pysty sanomaan tätä varmaksi.

Se sinnikkyys tuntuu joissain sitte, et ku tietää et on paljon haasteita, esimerkiks jos on joku erityisvaikeus, niin se sinnikkyuden merkitys. Ehkä heillä tälläsillä just joilla on joku vaikea-asteinen lukihäiriö tai matemaattinen erityisvaikeus, niin heillä se sinnikkyys tuntuu. Ja sit ehkä just mä aattelen, et myös se itsesäätely, ne on ne ehkä ne ydinjutut. Ja sitte taas sellaset oppilaat, joilla on muuten haastavaa, et sit ku siellä on se luovuus, nii mun mielestä se tavallaan tuntuu myös sellasena isona vahvuusalueena, et ku se on oikeesti sanottu et se voi olla luovuutta, niin se kannustaa tosi paljon kyllä.

Mä en osaa sanoo, että minkä verran sillä on merkitystä siihen, et tää on ilmapiiriltään tosi hyvä luokka. Tää on tietysti tämänhetkinen tilanne ja mitä tässä hetkessä on ollu, et tähän asti on ilmapiiri on tosi hyvä, ja oppilaat on siihen hirveen tyytyväisiä. Sit esimerkiks ku noilla vitosilla on aina ne terveystarkastukset, niin terveydenhoitaja vaan sano, et poikkeuksellinen ilmapiiri. Et sen se ehkä, en tiä mistä se johtuu, ei mulla oo sellasta käsitystä, mutta että hyvin paljon voi olla. -- Mut se että tää on hirveen hyväksyvä luokka. Ne hyväksyy hirveen paljon kaikenlaista. Et se on ehkä poikkeuksellista sillä tavalla, että harvoin on heillä keskenään mitään ikävää tai mitään sellasta.

Luonteenvahvuuksiin keskittyvä opetus ja Huomaa hyvä! -materiaalin käyttö ovat Helenan mukaan myös lisänneet oppilaiden kykyä tunnistaa vahvuuksia itsestään, toisista ja erilaisista tilanteista. Esimerkiksi joulukalenterin yhteydessä kävi ilmi, että oppilaat osasivat tunnistaa ja nimetä luonteenvahvuuksia joulukalenterin luukuista paljastuneista erilaisista tilanteista. Oppilaat osaavat myös tunnistaa luokkatovereidensa vahvuuksia ja sanoa niitä positiivisen palautteen muodossa myös ääneen.

Omaan työssäjaksamiseensa Helena ei juurikaan näe luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käytöllä olleen vaikutusta. Hän kokee kyllä niiden käytön mielekkääksi, mutta ajattelee, että enemmän työssäjaksamiseen vaikuttavat muut asiat. Ajan rajallisuus asettaa Helenan mukaan omat haasteensa työlle ja luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen tarkoituksenmukaiselle käytölle.

Se mitä mä ehkä kärsin, että mihinkään tälläseen oleelliseen tai semmosta kokonaisvaltasta kasvua tukevaan, niin se täytyy jotenkin selviytyä opetussuunnitelman sisältöjen ja tavoitteiden lomassa, koska aikamäärä on ihan mitättömän pieni. Oppiaineissa on valtavat sisällöt, valtavat tavoitteet, pitäis olla kovin monipuolista kaikkea, pitäisi ehtiä kuitenkin monipuolisesti myös tehdä ja oppia työtapoja, ja silti näillä oppilailla on monissa asioissa haastetta.

Helena toivoisikin, että myös päättäjien tasolla herättäisiin hyvinvointi- ja tunnetaitojen opettamisen tärkeyteen ja sitä kautta positiivisen pedagogiikan ja luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen toteuttamiselle saataisiin lisää resursseja.

Huomaa hyvä! -materiaali on Helenan mielestä toimiva, sillä se helpottaa luokanopettajan kiireistä arkea. Hän kuitenkin toivoisi materiaalin käytön tueksi vielä lisää konkreettisia, arkea helpottavia nopeasti eri oppiaineiden yhteydessä toteutettavia tai käytettäviä tehtäviä ja materiaaleja. Helenan mukaan Vahvuusvariksen bongausoppaassa on melko paljon tehtäviä, joita hän ei ole kokenut omakseen ja hän ottaakin ideoita enemmän Positiivinen CV -sivustolta.

6.6 Hanna: vahvuusopetuksen käyttöä aloitteleva erityisluokanopettaja

Hanna valmistui luokanopettajaksi vuonna 2005 ja teki sen jälkeen neljä vuotta luokanopettajan töitä. Vuodesta 2009 lähtien hän on toiminut erityisluokanopettajana, ensin muutaman vuoden epäpätevinä ja sen jälkeen opinnot työn ohessa suoritettuaan pätevinä. Tällä hetkellä Hanna opettaa pienluokkaa, jossa on kymmenen 3.-4. -luokkalaista oppilasta, neljä 3. -luokkalaista ja kuusi 4. -luokkalaista. Hannan ollessa opintovapaalla, hän teki Itä-Suomen yliopistoon lasten ja nuorten psyykkisen hyvinvoinnin perusopinnot, joiden yhteydessä hän kuuli ensimmäisen kerran luonteenvahvuuksiin keskittyvästä opetuksesta ja Huomaa hyvä! -materiaalista ja pääsi tutustumaan

aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja teoriaan. Opinnoissa hän kuuli paljon myönteisiä kokemuksia ja tutkimustuloksia luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen käytön hyödyistä erityisopetuksessa. Tästä johtuen Hanna ajattelikin, että luontenvahvuuksiin keskittyvää opetusta on kokeiltava omassakin opetuksessa. Jo ennen opintovapaataan Hanna on käytännön työssä oppinut, että ”porkkana puree paremmin kuin rangaistukset” ja lapsi oppii paremmin hyvän kautta. Luontenvahvuuksiin keskittyvä opetus ja Huomaa hyvä! -materiaali toisivat Hannan jo aiemmin omaaman positiivisen kasvatusajattelun rinnalle ajatuksen luontenvahvuuksista ja niiden tukemisesta ja vahvistamisesta. Hän myös toivoo, että positiivisella pedagogiikalla ja vahvuusopetuksella voitaisiin parantaa lasten itsetuntoa, ja että vahvuusajattelu siirtyisi myös koteihin ja tekisi sitä kautta lasten ja vanhempien välisestä vuorovaikutuksesta positiivisempaa.

Palatessaan työelämään Hanna alkoi pienin askelin käyttää luontenvahvuuksiin keskittyvää opetusta ja Huomaa hyvä! -materiaalia nykyisen luokkansa kanssa. Syksyn vanhempainillassa hän esitteli luontenvahvuuksiin keskittyvää opetusta ja Huomaa hyvä! -materiaalia oppilaiden huoltajille ja pyysi heiltä suostumuksen oppilaiden luontenvahvuuksien testaamiseen VIA-mittarin avulla. Huoltajien suostumuksen saatuaan Hanna alkoi testata oppilaiden luontenvahvuuksia VIA-mittariin kuuluvilla kyselylomakkeilla. Luontenvahvuuksien testaaminen oli Hannan kokemuksen mukaan työlästä ja aikaa vievää, sillä oppilaat tarvitsivat paljon aikuisen apua ja testaukset tuli toteuttaa sellaiseen aikaan, jolloin oppilaan vireystila on hyvä. Hän kertoikin kaikkien oppilaiden luontenvahvuuksien testaamiseen vieneen kaiken kaikkiaan yli kaksi kuukautta. Testauksen tuloksena oppilaat saivat tietoonsa viisi ydinvahvuuttaan.

Hanna on keskustellut oppilaiden kanssa siitä, mitä vahvuudet ylipäättään ovat ja Huomaa hyvä! -toimintakorttien avulla esitellyt oppilaille olemassa olevia luontenvahvuuksia. Tämän jälkeen he ovat tutustuneet niihin vahvuuksiin, joita oppilaat saivat testauksessa ydinvahvuuksikseen. Haastattelun hetkellä Hanna on pitänyt vasta yhden virallisen ”vahvuustunnin”, missä oppilaat kokosivat vihkoihinsa omia vahvuuksiaan. Seuraavaksi Hanna aikoo käydä vahvuuksia läpi vahvuus kerrallaan ja aikoo pitää erillisiä vahvuustunteja, jotta hän saa vahvuusopetukselle tarvittavan ajan, eikä se jää muun kiireen varjoon. Isoin muutos, minkä luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen käyttöön ottaminen on Hannan mukaan hänen ja luokassa työskentelevän ohjaajan työhön tuonut, on se, että nyt he pyrkivät tietoisesti ja säännöllisesti käyttämään vahvuuskieltä puheessaan. Hanna on kuitenkin huomannut käyttävänsä puheessaan, ja esimerkiksi kehuessaan oppilaita, pitkälti samoja vahvuuksia ja kokee, että käyttämänsä vahvuussanastoa voisi laajentaa.

Hannan mukaan oppilaiden oli aluksi hankala käsittää, mitä vahvuudet oikeastaan ovat, ja miksi testin tuloksena tietoon saadut ydinvahvuudet olivat juuri ne tetyt.

Ne [oppilaat] alko heti ehkä valkkaamaan sieltä, että mikä on mun vahvuus ja mikä on sun vahvuus, ja ne ehkä valitsi semmosia, joista he haluaisivat että heillä olisi ja että mä olen rohkea ja tämmösiä, heidän mielestään parhaita. Ja nyt osa oli joissain kohdissa sen testin jälkeen aika hiljanen, että miks mulla on täällä tämmönen näin. Ja sit me mietittiin, että jos sulla on esimerkiksi hengellisyys, että en mä usko mihinkään Jumalaan ja sit mä mietin, no et se ei tarkoita vain sitä, että se on paljon muutakin. -- Joku ihmetteli, et miks mulla oli toisiks alimmainen joku huumori, et hän ilmeisesti koki siinä jonkun kolauksen, et hän on pitänyt itseään huumorintajuisempaan, mut sit me puhuttiin, et se ei tarkoita sitä, että sulla olisi vähän sitä mikä on se alimmainen, et sä voit olla hyvinkin huumorintajuinen ja ymmärtää huumoria paljon, mut sulla on vielä enemmän näitä muita, että se ei tarkoita, että sulla on näitä vähän näitä häntäpään juttuja.

Hanna harmitteli hieman sitä, että VIA-mittarissa käytetyt vahvuuskäsitteet eivät ole täysin yksi yhteen Huomaa hyvä! -materiaalissa esiintyvien luontenvahvuuksien kanssa. Lapsille joutui avaamaan vahvuuskäsitteitä ja sitä, että samaa vahvuutta voidaan ilmaista eri termein. Hanna kuitenkin kokee VIA-mittauksen tekemisen olleen pääasiassa hyödyllistä, sillä sen avulla saatu virallinen tutkimustulos oppilaiden luontenvahvuuksista auttaa oppilaita uskomaan ja tiedostamaan, että heillä todella on vahvuuksia.

Meillä on ryhmässä lapsia, joilla on esimerkiksi vaikka laaja-alasia oppimisen vaikeuksia, ja kotiolot on kehnot. Niin ne rypee siis suorastaan siinä semmosessa negatiivisuudessa ja semmosessa, et tuottaako mikään iloa ja sit ku tää on tavallaan semmonen et tää on ihan faktaa, että sinä olet, nämä on sinun vahvuusiasi. Niin ne jotenkin tuntuu pitävän siitä ajatuksesta. Tää ei oo semmosta, että ope nyt keksii, että sä oot nyt hei, sulla on hyvä huumorintaju, et semmonen klisee, vaan että se on nyt tavallaan todennettu fakta tämän testin perusteella, että se on sinun suuri vahvuutesi. Nii ne sillä tavalla ne ottaa sen paremmin.

Hanna on pyrkinyt tietoisesti huomaamaan oppilaissaan hyvää ja hänen kokemuksensa mukaan myönteisen palautteen ja kehuja vastaanottaminen on joidenkin oppilaiden kohdalla helpottunut.

Näillä on vaikee ottaa positiivista palautetta vastaan näitten lasten. Ne on kuullu sitä kouluhistoriansa aikana, ja kotona ei välttämättä jakseta antaa sitä positiivista palautetta niin paljoo, niin se ei oo ihan helppoo. Mutta nyt ne, alkuun pari oppilasta saatto protestoida, et no en ollu, ja siis tavallaan semmosia et ne kielsi sen mitä me todettiin siinä hänen käytöksessään, että tää oli hyvää. Mutta nyt ne ei enää protestoi. Osa silminnähden ilahtuu.

Hanna on saanut myös huoltajilta myönteistä palautetta siitä, että heidän lapsestaan tuodaan esille myös hyviä puolia, sillä useimmiten muiden lapsen asioita hoitavien tahojen kanssa keskusteleminen on vain oireiden ruotimista ja kehittymisen tarpeiden esille tuomista. Hanna kiittääkin luontenvahvuuksiin keskittyvää opetusta siitä, että se on tuonut hänelle laajempaa näkökulmaa lapsen hyvien puolien havaitsemiseen ja herätellyt siihen, että myös jo olemassa olevat taidot ovat kehumisen ja kiittämisen arvoisia.

Positiivisen pedagogiikan käyttäminen on Hannan sanojen mukaan parantanut hänen työssäjaksamistaan sekä vaikuttanut myös oppilaisiin myönteisesti.

Se toi jo silloin aikanaan kun me vaihdettiin niistä kaikista jälki-istunnoista ja sanktioista ja reissareitten ja Helmen kirjottamisesta siihen, et me jätettiin, ihan ne räiskyvimvät tapaukset rankaistiin. Mutta tota, muuten mentiin sit positiivisen kautta. Niin onhan se paljon miellyttävämpää. Ja sitte se et se oma rooli muuttu semmosesta rankaisijasta sit semmoseks tavallaan, et tekee sen lapsen kanssa yhdessä ja sit tulee ehkä pohdittua paljon enemmän sitä, että miksi tuli tämmönen joku raivari, ja nyt me ollaan hajotettu täältä puoli luokkaa, että mitä siinä tapahtu, ja sitte et no mites me tästä nyt mennään eteenpäin, kun se että no nyt sää teit näin ja nyt tästä tulee sulle sitte jälki-istuntoo. Et se on paljon hedelmällisempi tapa. Mun mielestä lapset on paljon rauhallisempia, koska niillä ei oo semmonen epäonnistumisen ja semmonen, en mä tiää onko ne pelkoo tuntenu aikasemminkaan, mut kumminki semmonen että taas mä epäonnistuin ja sit lyödään leima päälle jälki-istuntolappuun että tää antaa jotenki, tää on semmonen armollisempi.

Hannan kokemuksen mukaan kaikki opettajat eivät kuitenkaan ota tosissaan positiivista pedagogiikkaa ja luontevahvuuksiin keskittyvää opetusta, vaan pitävät niitä ennemminkin ”vahtokarkkipedagogiikkana”. Hanna ei osaa sanoa, mistä tällainen asenne johtuu, mutta epäilee, että vähäinen perehtyminen positiivisen pedagogiikan ja luontevahvuuksiin keskittyvän opetuksen taustalla vaikuttaviin ajatuksiin ja teorioihin saattaa vaikuttaa siihen, että niitä ei oteta niin vakavasti, kuin olisi Hannan mukaan syytä ottaa. Hän suosittelee vahvuusopetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käyttöä erityisesti erityisoppilaiden kanssa työskenteleville.

Must se toimii näille tosi hyvin. Semmosille lapsille, joilla sitä hyvää on vaikee löytää, tai sitä on heidän elämässään jotenki hirveen vähän, kun on semmosia lapsia, jotka porskuttaa, ja ne saa niitä kehuja ja onnistumisia valtavasti. Mut sitte on niitä lapsia, jotka tarvii sen, että sinä oikeesti oot tässä asiassa hyvä ja sulla on paljon mitä sä osaat jo ihan itsessäsi. Koska koulu on semmonen, mikä sit helposti osottaa vaan ne virheet.

Myös jo varhaiskasvatuksen puolella olisi Hannan mukaan hyvä käyttää luontevahvuuksiin keskittyvää opetusta, jotta vahvuusajattelua saataisiin istutettua jo ihan pieniin lapsiin.

Vaikka Hanna ei ole vielä juurikaan ehtinyt Huomaa hyvä! -materiaalia konkreettisesti käyttää, hän kokee sen olevan selkeä ja hallittava, arkea helpottava kokonaisuus. Esimerkiksi Vahvuusvariksen bongausoppaasta hän kokee löytävänsä helposti tarvitsemansa tiedon, sekä ideoita ja tehtäviä toteutettaviksi. Hannan mielestä materiaalia ei tarvitse noudattaa orjallisesti hyötyäkseen siitä.

7 TULOSEN YHTEENVETOA JA POHDINTAA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin luontevahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja sen toteuttamisen tueksi kehitellyn Huomaa hyvä! -materiaalin käyttöä alakoulussa. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, millaisia kokemuksia alakoulun opettajilla on luontevahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käytöstä. Tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä positiivisesta pedagogiikasta ja luontevahvuuksiin keskittyvästä opetuksesta ja tuoda uusia näkökulmia näiden ilmiöiden tarkasteluun. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita erityisesti siitä, miksi opettajat ovat alkaneet käyttää luontevahvuuksiin keskittyvää opetusta työssään, miten he ovat luontevahvuuksiin keskittyvää opetusta ja Huomaa hyvä! -materiaalia käyttäneet ja millaisia kokemuksia heillä on luontevahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käytöstä. Tutkimusaineisto kerättiin kuuden teemahaastattelun avulla ja se analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tutkimuksen teoriataustan muodostavat positiivinen psykologia, positiivinen pedagogiikka ja luontevahvuuksiin keskittyvä opetus, jotka ovat kaikki kiinnostuneita siitä, mitä ihmisen hyvinvointi on, ja miten sitä voidaan tukea ja edistää. Tässä luvussa vedämme yhteen saatuja tutkimustuloksia sekä pohdimme tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

7.1 Yhteenvetoa tuloksista

7.1.1 Miksi opettajat ovat alkaneet käyttää luontevahvuuksiin keskittyvää opetusta ja Huomaa hyvä! -materiaalia työssään?

Positiivinen pedagogiikka ja luontevahvuuksiin keskittyvä opetus ovat selvästi lähellä tutkimuksemme osallistuneiden opettajien sydäntä. Monet heistä kertoivat, että ovat jo pidempään halunneet tuoda opetukseensa myönteisyyttä ja huomata oppilaissaan hyvää ja positiivisen pedagogiikan ja luontevahvuuksiin keskittyvä opetuksen kautta he ovat saaneet tukea omille ajatuksilleen sekä lisää näkökulmia myönteisen opettajuuden ja koulukulttuurin toteuttamiseen. Positiivisen pedagogiikan ja luontevahvuuksiin keskittyvän opetuksen toteuttamisen hyödyistä

kerrotut kokemukset ja saadut tutkimustulokset olivat omiaan vakuuttamaan osan opettajista siitä, miksi vahvuusopetusta olisi hyvä toteuttaa omassa opetuksessa.

Ongelmakeskeisen ajattelun sijaan oppilaiden hyviin puoliin ja vahvuuksiin keskittyminen oli keskeinen syy lähteä toteuttamaan vahvuusopetusta omassa työssä. Opettajat ajattelevat, että oppilaassa tulee nähdä muutakin, kuin heidän haasteensa ja akateeminen suoriutumisensa. Tutkimukseemme osallistuneet opettajat ovatkin ymmärtäneet, että jatkuva oppilaiden heikkouksiin keskittyminen ja ongelma-keskeisen kielen käyttäminen saattavat johtaa alisuoriutumiseen ja kielteisen minäkäsityksen muodostumiseen (Sandberg & Vuorinen 2015). Opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) tuodaan esille koulun ja etenkin opettajan antaman palautteen merkitys siihen, minkälainen käsitys itsestä oppijana ja ihmisenä oppilaalle muodostuu. Kallio, Korkiamäki ja Häkli (2015, 9) toteavat, että ”’Merkityksellisten toisten’ antama palaute ja suhtautuminen muokkaavat syvästi yksilön itseymmärrystä”. Aineistomme osoittaa, että haastatellut opettajat ajattelevat oppilaan itsetunnon ja myönteisen minäkäsityksen tukemisen olevan oleellinen osa opettajan työtä, sillä he nostivat sen tärkeäksi syyksi toteuttaa luonteen- ja vahvuuksiin keskittyvää opetusta. Tutkimukseemme osallistuneet opettajat jakavat selvästi positiivisen pedagogiikan ja luonteen- ja vahvuuksiin keskittyvän opetuksen teorian kanssa ajatuksen siitä, mikä kouluopimisessa on akateemisten taitojen oppimisen lisäksi tärkeää. Kun oppilaiden vahvuuksiin ja kehittämispotentiaaleihin kiinnitetään huomiota ongelmien ja puutteiden sijaan, voidaan tukea oppilaan itsetunnon ja myönteisen minäkäsityksen muodostumista. Tämä onkin keskeinen luonteen- ja vahvuuksiin keskittyvän opetuksen tavoite.

Oppilaan hyvinvoinnin edistäminen ja tukeminen on sekä positiivisen pedagogiikan että luonteen- ja vahvuuksiin keskittyvän opetuksen keskeinen tavoite. Hyvinvointia tukevia tekijöitä ovat resilienssi, myönteiset tunteet ja kasvun asenne, jotka ovatkin luonteen- ja vahvuuksiin keskittyvän opetuksen kolme taitotavoitetta. Resilienssi on kykyä selvitä elämässä eteen tulevista vastoinkäymisistä, myönteisten tunteiden kautta ihminen voi kokea elämänsä merkityksellisemmäksi ja sitä kautta voida kokonaisvaltaisesti paremmin ja kasvun asenne lisää uskoa omaan kehittämispotentiaaliin. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016.) Käsitteitä hyvinvointi, resilienssi, myönteiset tunteet ja kasvun asenne ei esiintynyt tutkittavien kertomuksissa siitä, miksi he ovat alkaneet käyttää luonteen- ja vahvuuksiin keskittyvää opetusta, mutta yhtäläisyyksiä siihen, miten niitä voidaan saavuttaa ja tukea, löytyi. Yksi opettajista mainitsi suoraan toivovansa, että vahvuusopetuksella voitaisiin parantaa oppilaiden itsetuntoa ja sitä kautta kykyä kestää paremmin eteen tulevia vastoinkäymisiä. Oppilaiden vahvuuksien etsiminen ja tunnistaminen ovat keinoja tukea resilienssin, myönteisten tunteiden ja kasvun asenteen saavuttamista ja kehittämistä. Tutkittavat puhuivatkin juuri siitä, että he pyrkivät luonteen- ja vahvuuksiin keskittyvällä opetuksella

tekemään oppilaat tietoisiksi omista vahvuuksistaan. Tutkittavat puhuivat myös siitä, että positiivisen pedagogiikan ja vahvuusopetuksen avulla oppilaat oppisivat asennoitumaan itseensä myönteisemmin ja ne toisivat myönteisyyttä myös koulunkäyntiin. Myös nämä ovat yhteydessä resilienssiin, myönteisiin tunteisiin ja kasvun asenteeseen.

7.1.2 Miten opettajat ovat käyttäneet luonteenvahvuuksiin keskittyvää opetusta ja Huomaa hyvä! -materiaalia työssään?

Keskeisenä tapana toteuttaa luonteenvahvuuksiin keskittyvää opetusta tutkimukseen osallistuneet opettajat näkivät vahvuuskielen käytön. He pyrkivät tietoisesti sanoittamaan eri tilanteissa käytettäviä ja oppilaista löytyviä luonteenvahvuuksia ja sitä kautta tuomaan niitä tutuiksi oppilaille. Tällöin oppilaat oppivat tunnistamaan luonteenvahvuuksia sekä sanoittamaan sitä, mitä luonteenvahvuuksia itsestä ja toisista löytyy ja mitä luonteenvahvuuksia erilaisissa tilanteissa tulisi käyttää. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017) toteavatkin, että luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen toteuttamisessa keskeistä on vahvuuksien esiin kutsuminen, sanallistaminen ja tietoinen näkyväksi tekeminen. Tämä lisää lapsen käsitystä omista kyvyistään ja pystyvyydestään. Tavoitteena on sanallistaa myönteisesti niitä vahvuuksia, jotka ovat jo näkyvissä tai kehittymäisillään ja aidot kehut auttavat lasta voimaan hyvin. Tutkimuksemme osallistuneet opettajat pyrkivät myös antamaan runsaasti myönteistä palautetta ja näkemään oppilaissaan hyvää mahdollisista koulunkäynnin tai oppimisen haasteista huolimatta ja käyttävät tässä hyödyksi vahvuuskäsitteitä. Nämä tulokset ovat verrattavissa Tikkasen (2017) tutkimuksen tulokseen siitä, että opettajien mukaan oppilaan uskoa itseensä oppijana voidaan vahvistaa kiinnittämällä huomio oppilaan vahvuuksiin ja niiden järjestelmälliseen opettamiseen koulutyössä. Tikkasen tutkimukseen osallistuneet opettajat näkivät myös, että vahvuuskielen käyttö palautteen annossa on konkreettinen keino vahvuusopetuksen onnistumiselle.

Haastateltujen opettajien kertomuksissa toistuivat selkeästi tietyt vahvuudet, joita he käyttävät puhuessaan vahvuuksista: sinnikkyys, itsesäätely ja myötätunto. Sinnikkyys ja itsesäätely ovat voimavahvuuksia, jotka auttavat pinnistelemaan opiskelussa ja siirtämään nautintoa. Myötätunto, josta osa haastateltavista käytti nimitystä ystävällisyys, on kolmas voimavahvuus, joka tuo myönteisyyttä sosiaalisiin suhteisiin ja lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017.) Sinnikkyys, itsesäätely, myötätunto, rohkeus ja luovuus ovatkin esimerkkejä vahvuuksista, jotka Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017) nostavat tärkeiksi lasten ja nuorten kanssa työskenneltäessä. Erityisesti sinnikkyys, itsesäätely ja myötätunto ovat vahvuuksia, joita oppilaat tarvitsevat jokapäiväisessä koulutyössä ja

sosiaalisissa suhteissaan, ja niitä on myös suhteellisen helppo sanallistaa ja tuoda ymmärrettäviksi oppilaille. 24 VIA-luokitteluun kuuluvasta luonteenvahvuudesta esimerkiksi uteliaisuus, näkökulmanottokyky, johtajuus, harkitsevaisuus ja vaatimattomuus ovat vahvuuksia, joita ei esiintynyt haastateltujen opettajien kertomuksissa lainkaan. Nämä ovatkin esimerkkejä vahvuuksista, joita toisaalta opettajien saattaa olla hankalampi havaita ja sanallistaa kouluarjessa ja toisaalta oppilaiden hankalampi ymmärtää. Uskoaksemme juuri tästä syystä johtuen niitä ei lainkaan esiintynyt tutkimusaineistossamme. Osa tutkimukseemme osallistuneista opettajista kertoikin jättäneensä tietoisesti osan VIA-luokitteluun kuuluvista luonteenvahvuuksista pois vahvuusopetuksesta tai muokanneensa vahvuuskäsitteitä oppilaille ymmärrettävimmiksi.

Aineistomme osoittaa, että luonteenvahvuuksiin keskittyvää opetusta toteutetaan hieman eri tavoin: joko erillisinä vahvuustunteina tai laajempina osana kasvatus- ja opetustyötä. Osa opettajista koki, että erillisten vahvuustuntien pitäminen on keino saada tarvittava aika vahvuusopetukselle ja vahvuustuntien aikana vahvuuksia käsitellään tavoitteellisesti ja järjestelmällisesti. Osa taas pyrki siihen, että luonteenvahvuuksiin keskittyvä opetus olisi enemmänkin luonteva osa opettajan opetus- ja kasvatustyötä sekä lasten kouluarkea. Nekin opettajat, jotka pitivät erillisiä vahvuustunteja, kertoivat pyrkivänsä niiden ohella kuljettamaan vahvuuksia luontevasti osana muuta koulutyötä ja toisaalta ne opettajat, jotka eivät erillisiä vahvuustunteja pitäneet, toivoivat enemmän aikaa vahvuusopetuksen systemaattisemmalle ja monipuolisemmalle toteuttamiselle. Whiten ja Kernin (2018) mukaan hyvinvoinnin opettaminen toteutuukin parhaiten silloin, kun se otetaan luontevaksi osaksi luokan toimintakulttuuria ja lisäksi siihen liittyen pidetään erillisiä tunteja ja tuokioita ja tähän selvästi kaikki haastatellut opettajat ainakin pyrkivät.

Kuten teoriaosuudessa esittelimme, positiivisen pedagogiikan ja luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen toteuttamisen tueksi on etenkin viime vuosina ilmestynyt useampiakin teoksia. Tutkimukseemme osallistuneet opettajat ovat luonnollisesti käyttäneet luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen tukena Lotta Uusitalo-Malmivaaran ja Kaisa Vuorisen kehittämää Huomaa hyvä! -materiaalia, sillä halusimme tutkimukseemme osallistuvan opettajia, jotka ovat käyttäneet juuri kyseistä materiaalia. Materiaali tukee sekä kokonaisvaltaisemman hyvinvointi- ja vahvuuskulttuurin luomista että erillisten vahvuustuntien ja -tuokioiden suunnittelua ja toteuttamista. Tutkittavat kertoivat perehtyneensä jonkin verran positiivisen pedagogiikan ja luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen teoriaan erityisesti materiaalin teosten kautta ja uskomme tämän auttaneen heitä omaksumaan positiivisen pedagogiikan tarkoituksenmukaiselle toteutumiselle oleellisen asenteen. He kertoivat myös ottaneensa vinkkejä vahvuusopetukseensa erityisesti Vahvuusvariksen bongausoppaasta ja Huomaa hyvä! -toimintakortteja oli myös käytetty jonkin verran opetuksen tukena. Huomaa hyvä! -materiaalin koettiin tuovan luonteenvahvuuksiin

keskittyvän opetuksen toteuttamiseen jotakin ”kättä pidempää” ja sitä kautta sen koettiin helpottavan kouluarkea. Haastatellut opettajat kertovat erityisesti Vahvuusvariksen bongausoppaan olevan selkeä ja hallittava kokonaisuus, josta löytyy helposti sekä luonteenvahvuuksiin keskittyvään opetukseen liittyvää teoriaa että konkreettisia käytännön vinkkejä. Aineistomme osoittaa, että Huomaa hyvä! -materiaali on ilmeisen toimiva, sillä se ei saanut tutkimukseen osallistuneilta opettajilta juurikaan kritiikkiä.

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016) toteavat teoksessaan Huomaa hyvä!: Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa VIA-mittarin olevan hyvä keino selvittää yksilön luonteenvahvuuksia. Uusitalo-Malmivaara (2014) toteaa sen olevan myös hyvä tapa aloittaa luonteenvahvuuksiin keskittyvää opetusta ja vahvuuksien tutustuttamista oppilaille. VIA-mittari soveltuu parhaiten neljäsluokkalaisille ja sitä vanhemmille oppilaille (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016). Vain yksi tutkittavistamme kertoi teettäneensä VIA-mittarin oppilaillaan ja hän kokikin sen pääasiassa myönteisenä työkaluna vahvuusopetuksen aloittamista ja käyttöä ajatellen. VIA-mittaria käyttäneiden opettajien määrän vähyyteen tutkimuksessamme on varmasti osaltaan vaikuttanut se, että neljä kuudesta haastateltavastamme opettajasta opetti 1.-3.-luokkalaisia, joiden kanssa VIA-mittarin toteuttaminen on haastavaa. Yksikin myönteinen kokemus VIA-mittarin käyttämisestä kertoo kuitenkin siitä, että sen toteuttaminen osana luonteenvahvuuksiin keskittyvää opetusta saattaa olla hyödyllistä.

7.1.3 Millaisia kokemuksia opettajilla on luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käytöstä?

Tutkimukseemme osallistuneilla opettajilla on pääasiassa myönteisiä kokemuksia luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käytöstä. Tutkittavat ovat havainneet, että luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja opettajan käyttämän vahvuuskielen kautta vahvuussanat kuuluvat myös heidän oppilaidensa puheessa ja oppilaat ovatkin oppineet tunnistamaan vahvuuksia sekä eri tilanteista että itsestä ja toisista. Muutama opettajista mainitsi myös, että vahvuuskielen käyttö on tuonut lisää työvälineitä erilaisiin kasvatustilanteisiin. Kysyttäessä opettajilta luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen vaikutuksista esimerkiksi luokan ilmapiiriin tai yksittäisiin oppilaisiin, heidän oli hankala arvioida, onko juuri vahvuusopetusta kiittäminen esimerkiksi luokan myönteisestä ilmapiiristä, vai olisiko se ollut sitä ilman vahvuusopetustakin. Muutama opettaja kuitenkin kertoi, että he uskovat puheen itsesäätelystä ja sinnikkyydestä vaikuttaneen myönteisesti esimerkiksi joidenkin oppilaiden, erityisesti käytösongelmien kanssa kamppailevien poikien, toimintaan. Teoriaosuudessa esittelimme Vuorisen

ym. (2018) ja Seligmanin ym. (2009) toteuttamat interventiot, joiden tuloksista käy ilmi, että positiivisen pedagogiikan ja luontevahvuuksiin keskittyvän opetuksen käyttö on vähentänyt käytöshäiriöitä ja levottomuutta sekä parantanut oppilaiden sosiaalisia taitoja ja luokan sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Näihin tuloksiin nojaten myös meidän tutkimukseemme osallistuneiden opettajien kokemukset esimerkiksi yksittäisten oppilaiden käytöksen paranemisesta ja luokan myönteisestä ilmapiiristä saattavat hyvinkin olla positiivisen pedagogiikan ja vahvuusopetuksen käytön ansiota.

Osa tutkittavista koki positiivisen pedagogiikan ja luontevahvuuksiin keskittyvän opetuksen käytön olleen myönteisesti yhteydessä heidän työssä jaksamiseensa. Onnismaa (2010, 51) raportoi Opetushallituksen selvityksessä, että opettajan työn motivoivia voimavaratekijöitä voivat olla muun muassa palkitsevat oppilassuhteet, työn itsenäisyys ja vaikutusmahdollisuudet sekä innovatiiviset, toimintaa arvioivat ja kehittävät työskentelytavat koulussa. Aineistomme osoittaa, että toiminnan muuttaminen positiivisempaan suuntaan esimerkiksi suhtautumalla myönteisemmin omaan työhön ja oppilaisiin lisää työn mielekkyyttä ja sitä kautta työssä jaksamista. Työn itsenäisyys ja vaikutusmahdollisuudet näkyvät tuloksissamme yhden opettaja puheessa, joka kokee olevansa niin innostunut positiivisen pedagogiikan ja luontevahvuuksiin keskittyvän opetuksen käytöstä, että se jo itsessään lisää työn imua. Yksi tutkittavista koki positiivisen pedagogiikan ja vahvuusopetuksen lisäävän oppilassuhteiden palkitsevuutta siten, että oppilaiden vahvuuksien tunnistaminen ja sanallistaminen tekee opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutussuhteesta myönteisemmän. Myös Leskisenoja (2018) huomasi positiivisen kasvatuksen kokeilunsa aikana, että positiivisiin asioihin panostamisen kautta opettaja voi itse kokea ”mieleetöntä energiaa, työhyvinvointia ja työn imua”. Positiivisen pedagogiikan käyttöön liittyy selvästi useita voimavaratekijöitä, jotka lisäävät työn imua ja työssä jaksamista.

Muutama tutkimukseemme osallistuneista opettajista koki, että oppilaan myönteisten puolien ja vahvuuksien esiin tuominen ja painottaminen haasteiden ja kehittymisen tarpeiden painottamisen sijaan on tuonut positiivisuutta myös kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Oppilaiden huoltajilta on tullut positiivista palautetta siitä, että heidän lapsestaan nähdään muutakin kuin heikkoudet ja ongelmat. Kuorelahti ja Lappalainen (2017) toteavatkin, että lapsen vahvuuksien ja hyvien puolien painottaminen tuo myönteisyyttä myös huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Vahvuusperustainen oppiminen ja opetus tukevat sellaista kodin ja koulun välistä yhteistyötä, jossa keskeistä on molemminpuolinen luottamus, avoimuus, tuki ja yhteiset tavoitteet.

Tutkimuksemme aineistosta nousseet opettajien kokemat haasteet ja ongelmat positiivisen pedagogiikan ja luontevahvuuksiin keskittyvän opetuksen käytössä ovat pitkälti samoja, mitä tutkielmamme teoriaosuudessa mainittiin positiivisen pedagogiikan ongelmiksi ja haasteiksi.

Useampikin tutkimukseemme osallistuneista opettajista nosti yhdeksi suurista haasteista ajankäyttöön liittyvät haasteet. Vahvuusopetusta on opettajien kokemuksen mukaan hankala mahdollistaa koulupäiviin ja -viikkoihin, etenkin jos haluaisi pitää erillisiä vahvuusoppitunteja. Whiten ja Kernin (2018) mukaan positiivinen pedagogiikka ja erityisesti erillisten hyvinvointioppituntien pitäminen saakin usein kritiikkiä siitä, että niitä on hankala mahdollistaa usein jo valmiiksi pullollaan olevaan opetussuunnitelmaan ja koulussa käytössä oleviin tuntimääriin. Muutama tutkittavista nosti ongelmalliseksi myös sen, että koulussa kaikki opettajat eivät toteuta positiivisen pedagogiikan mukaista opetusta tai luonteenvahvuuksiin keskittyvää opetusta. Positiivinen pedagogiikka toteutuukin parhaiten silloin, kun se on osa koko koulun toimintakulttuuria (White & Kern 2018). Suomalaisilla opettajilla on kuitenkin vahva autonomia oman työnsä toteuttamisessa, minkä vuoksi kenenkään ei halutessaan tarvitse vahvuusopetusta toteuttaa.

Osa tutkimukseemme osallistuneista opettajista on kohdannut kollegoidensa taholta kriittistä ja kyseenalaistavaa suhtautumista positiiviseen pedagogiikkaan ja vahvuusopetukseen. Myös Leskisenoja (2019) toteaa, että positiivista pedagogiikkaa saatetaan pitää pahimmillaan ”tunteellisten naisten vaaleanpunaisena höpöhöpöpedagogiikkana”. Opettajat ajattelivat, että kritiikki saattaa nousta esimerkiksi siitä, että uskotaan, että positiivisessa pedagogiikassa kielletään negatiiviset asiat ja ongelmat, eikä pidetä esimerkiksi kuria samalla tavalla. Kristjánsson (2013) toteaa positiivisen pedagogiikan ja luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen kritiikkiä esittelevässä teoksessaan, että joidenkin kritisoiijien mukaan positiivisen pedagogiikan vaarana on se, että koulussa ei opita kohtaamaan epäonnistumisia ja vaikeuksia, vaan keskitytään vaan iloon ja mielihyvään. Avola (2017) epäilee myös, että opettajat, jotka sosiokulttuurisen taustansa ja historiansa vuoksi painottavat edelleen opettajajohtoista ulkoaopettelua, saattavat kritisoida positiivista pedagogiikkaa, jossa nostetaan akateemisten taitojen oppimisen rinnalle vuorovaikutustaidot, yksilöllisyyden ja vahvuusajattelun. Suomalaisissa kouluissa on myös totuttu ennaltaehkäisevien toimenpiteiden sijaan heikkouksien korjaamiseen ja positiivisen pedagogiikan käyttäminen vaatisikin opettajien asenteiden muuttumista (Avola 2017). Yksi tutkittavistamme olikin sitä mieltä, että opettajien tulisi perehtyä positiivisen pedagogiikan ja luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen taustalla vaikuttaviin ajatuksiin ja teorioihin, jotta ne otettaisiin niin vakavasti, kuin olisi hänen mukaansa syytä ottaa. Myös Vuorisen ym. (2018) tutkimuksen tuloksissa havaittiin, että mitä vähemmän tietämystä luonteenvahvuuksiin keskittyvästä opetuksesta oli, sitä epäilevämpää oli myös suhtautuminen siihen.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tässä alaluvussa pohdimme tämän tutkimuksen tutkimusprosessin ja tutkimustulosten luotettavuutta. Kaikessa tutkimustoiminnassa onkin arvioitava tehdyn tutkimuksen luotettavuutta, jotta pyrittäisiin välttämään tekemästä virheitä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 131). Laadullisen tutkimuksen erityispiirteisiin kuuluu tutkijan avoin subjektiviteetti ja se, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Tämän vuoksi laadullisen tutkimuksen pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja luotettavuutta arvioitaessa on arvioitava koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998; Hirsjärvi & Hurme 1991.) Seuraavaksi tarkastelemme tutkimuksemme luotettavuutta tutkimuksen eri vaiheissa.

Tutkimusaiheemme valinta pohjautui hyvin pitkälti omaan kiinnostukseemme positiivisesta pedagogiikasta ja luontenvahvuuksiin keskittyvästä opetuksesta ja asenteemme niitä kohtaan oli tutkimuksen alkaessa hyvin myönteinen. Laine (2018, 35) puhuu tutkijan kriittisestä itseymmärryksestä, jossa on kyse siitä, että tutkija tiedostaa oman esiymmärryksensä mahdollisesti pyrkivän tulkitsemaan toisen puhetta hänen omien lähtökohtiensa mukaisesti. Jokaista tulkintaa tulee kyseenalaistaa, jolloin voidaan tiedostaa se, ovatko omat ennakkoluulot mahdollisesti vaikuttaneet tehtyihin tulkintoihin. Olemmekin joutuneet kiinnittämään huomiota siihen, että omat ennakko-oletuksemme ja käsityksemme tutkittavasta aiheesta ja tutkimuksen tuloksista eivät ohjaa tekemiämme valintoja ja tulkintoja missään tutkimusprosessin vaiheessa. Kiinnitimmekin tähän erityistä huomiota teemahaastattelurunkoa muodostaessamme sekä tulosten analysoinnissa ja raportoinnissa. Pyrimme tuomaan tutkimuksessamme esiin myös kriittisiä näkökulmia sekä pysymään avoimina sellaisille tutkittaviemme näkemyksille, jotka eivät välttämättä vastaa omiamme. Esittelimme myös jo teoriaosuudessa positiiviseen pedagogiikkaan ja vahvuusopetukseen kohdistuvaa kritiikkiä, mikä oli osana oman esiymmärryksemme työstämistä.

Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmänä oli teemahaastattelu, ja jo haastateltavien valinta saattaa vaikuttaa tutkimustulosten luotettavuuteen (Hirsjärvi & Hurme 1991, 130). Halusimme haastatteluun osallistuvan opettajia, jotka ovat käyttäneet luontenvahvuuksiin keskittyvää opetusta ja Huomaa hyvä! -materiaalia alakoulussa. Muita kriteereitä haastateltavien valinnalle ei ollut ja kaikki ja kaikki kuusi halukasta opettajaa pääsivätkin mukaan tutkimukseen. Ennen haastatteluja emme tienneet sen enempää haastateltavien taustoista. Vaikka emme käyttäneetkään kovin harkinnanvaraista otantaa, onnistuimme mielestämme saamaan melko heterogeenisen haastateltavien ryhmän, mikä osaltaan lisää tulosten luotettavuutta. Haastateltavien joukossa oli eri luokka-asteilla työskenteleviä, eri pituisen työkokemuksen omaavia ja hieman eri tavoin vahvuusopetusta toteuttavia opettajia. Joukkoon mahtui luokanopettajien lisäksi myös yksi

erityisluokanopettaja, joka toi erityisopetuksen näkökulmaa tutkimukseemme. Koska tutkittavien joukko ja heidän syynsä ja tapansa toteuttaa vahvuusopetusta sekä kokemukset sen toteuttamisesta vaihtelivat jonkin verran, jäimme pohtimaan, olisivatko seuraavat haastateltavat tuoneet vielä jotakin uutta näkökulmaa tuloksiimme vai onko tutkittaviemme joukko jo saturoitunut.

Tähän tutkimukseen valikoituneet opettajat kokevat tulosten perusteella luonteen vahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käytön monella tapaa hyödylliseksi, mikä vaikutti tutkimustuloksiin esimerkiksi siten, että kriittisiä näkökulmia vahvuusopetusta tai Huomaa hyvä! -materiaalia kohtaan ei juurikaan esitetty. Tutkittavien puheesta kuitenkin ilmeni, että kentällä on myös sellaisia opettajia, jotka kyseenalaistavat positiivisen pedagogiikan ja vahvuusopetuksen ajatuksia ja toimintatapoja, mutta tällaisia opettajia tutkimuksemme ei tutkimusasetelman vuoksi tavoittanut. Pohdimme myös sitä, löytyykö kentältä opettajia, jotka ovat vahvuusopetusta ja Huomaa hyvä! -materiaalia käyttäneet, mutta eivät ole syystä tai toisesta vakuuttuneet niiden käytöstä. Tällaisia opettajia, joiden näkökulma olisi mahdollisesti ollut kriittisempi, ei ainakaan meidän tutkimukseemme haastateltaviksi valikoitunut.

Koska vahvuusopetus pedagogisena menetelmänä ja Huomaa hyvä! -materiaali vahvuusopetusta tukevana työvälineenä ovat Suomessa verrattain uusia, eivät myöskään meidän tutkimukseemme osallistuneet opettajat olleet näitä vielä kovin pitkään ehtineet käyttää. Pohdimmekin sitä, olisivatko tutkittaviemme ajatukset ja kokemukset samankaltaisia muutaman vuoden päästä uudelleen kysyttäessä. Saman luokan kanssa opettajat olivat vahvuusopetusta ja Huomaa hyvä! -materiaalia käyttäneet korkeintaan kahden lukuvuoden ajan. Tämä osaltaan saattoi vaikuttaa siihen, että opettajien oli hankala arvioida, miten paljon vahvuusopetus ja Huomaa hyvä! -materiaali sen käytön tukena ovat olleet myönteisesti yhteydessä esimerkiksi yksittäisten oppilaiden hyvinvoinnin eri osa-alueisiin tai luokan ilmapiiriin. Syy-seuraussuhteiden luotettavampi osoittaminen vaatisi kokeellista tutkimusasetelmaa ja määrällistä tutkimusstrategiaa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa, jota meidänkin tutkimuksemme edustaa, syy-seuraussuhteiden tarkastelut ovat enemmänkin ilmiöiden välisten yhteyksien kuvausta kuin selkeiden kausaalisuhteiden osoittamista. Esimerkiksi vahvuusopetuksen seurauksia voisi tarkastella pitkittäistutkimuksen strategiaan tukeutuen, kun taas tässä tutkimuksessa mahdollisten seurauksien arviointi jäi pelkästään opettajien omien tulkintojen varaan, eikä heillä näin ollen ollut varmuutta esimerkiksi siitä, onko juuri vahvuusopetusta kiittäminen niistä myönteisistä asioista tai muutoksista, joita he luokassaan tai omassa työssään havaitsevat. (ks. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/metelmapolkuja/metelmapolku/ongelmanasettelu/syy-ja-seuraussuhteiden-osoittaminen>.)

Hirsjärvi ja Hurme (1991, 129) puhuvat tutkimuksen käsitevalidiudesta sekä teemahaastattelun sisältövalidiudesta. Tutkimuksen hyvään käsitevalidiuteen kuuluu se, että tutkittavasta ilmiöstä kyetään tavoittamaan olennaiset piirteet ja teoriasta pystytään johtamaan keskeiset käsitteet, mikä näkyy myös tutkimuksen ongelman asettelun sekä haastattelurungon toimivuudessa. Teemahaastattelun hyvä sisältövalidius puolestaan tarkoittaa sitä, että haastattelun kysymyksillä tavoitamme haluttuja merkityksiä. Haastattelun käsite- ja sisältövalidiuteen voidaan tutkimuksen suunnitteluvaiheessa vaikuttaa siten, että tutustutaan haastateltavaan ryhmään, alueen käsitteistöön, aiempaan tutkimukseen sekä varautumalla tarpeeksi useaan kysymykseen ja riittäviin lisäkysymyksiin kultakin teema-alueelta. Ennen haastattelurungon muodostamista olimme mielestämme perehtyneet riittävän kattavasti positiivisen pedagogiikan ja vahvuusopetuksen teoriaan, käsitteistöön ja aiempaan tutkimukseen, joiden pohjalta pystyimme rakentamaan haastattelun teemat ja kysymykset toimiviksi. Haastattelurunkomme tuki mielestämme tutkimusongelman ratkaisua, vastauksien saamista tutkimuskysymyksiin sekä olennaisten piirteiden tavoittamista tutkittavasta ilmiöstä. Jo haastatteluja tehtäessä sekä myöhemmin tuloksia analysoidessa havaitsimme kuitenkin joitakin puutteita tai ongelmia liittyen tutkimuksen käsitevalidiuteen ja teemahaastattelun sisältövalidiuteen. Jos olisimme esimerkiksi tutustuneet haastateltavien taustoihin, sekä joiltain osin myös teoriaan, hieman paremmin ja syvällisemmin, olisimme voineet paremmin valmistautua niihin muutamiin yllättäviin tilanteisiin, joita joissakin haastatteluissa tuli vastaan. Emme olleet esimerkiksi lainkaan valmistautuneet siihen, että joku haastateltavista olisi ollut käyttänyt VIA-mittaria osana vahvuusopetustaan, ja tästä syystä emme juurikaan pystyneet lisäkysymyksiä aiheesta haastattelutilanteessa esittämään.

Haastattelurungon muodostamiseen sekä itse haastattelujen pitämiseen ja sitä kautta tutkimustulosten luotettavuuteen on saattanut osaltaan vaikuttaa myös se, että olemme aloittelevia tutkijoita, emmekä ole aiemmin toteuttaneet haastattelututkimusta. Tämän vuoksi esimerkiksi jännitys haastattelutilanteissa on saattanut vaikuttaa läsnäoloomme, ja sitä kautta esimerkiksi lisäkysymysten esittämisen riittävyys ja tarkoituksenmukaisuuteen. Huomasimme myös, että viimeisten haastattelujen anti saattoi olla siltä kannalta parempaa, että olimme aiemmista haastatteluista saatujen kokemusten kautta pystyneet muokkaamaan esimerkiksi kysymysten asettelua ja esitysjärjestystä. Hirsjärvi ja Hurme (1991, 129-130) toteavat myös, että haastattelijoiden määrä saattaa vaikuttaa haastattelutilanteessa ilmeneviin haastattelijoista johtuviin virheisiin. Heidän mukaansa on hyvin epätodennäköistä, että kaikki haastattelijat omaksuisivat alustavat kysymykset samalla tavalla, ja että kysymysten merkitys säilyisi samana kaikilla haastattelijoilla. Teimme kaikki haastattelut yhdessä ja esitimme molemmat haastattelukysymyksiä. Koemme kuitenkin, että käsityksemme tutkimuskysymyksistä ja siitä tiedosta, mihin niillä pyrimme, oli

riittävän samankaltainen takaamaan sen, että mielestämme tutkimuksemme tapauksessa haastateltavien määrällä ei ole vaikutusta tutkimustulosten luotettavuuden heikkenemiseen.

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voi parantaa triangulaatiolla. Tässä tutkimuksessa onkin käytetty tutkijatriangulaatiota, sillä teimme tutkimuksen parityönä. Koemme sen vaikuttaneen myönteisesti tutkimuksemme luotettavuuteen. Erityisesti aineiston analysointivaiheessa saimme jakaa ja vertailla ajatuksia, näkökulmia ja tulkintoja tutkimusaineistosta ja -tuloksista, mikä on mielestämme lisännyt analyysin ja tutkimustulosten luotettavuutta. Tulosten luotettavuuden näkökulmasta on huomioitava se, että tutkimuksemme tulokset perustuvat omiin subjektiivisiin näkemyksiimme ja tulkintoihimme tutkimusaineistosta ja tekemämme tulkinnat eivät välttämättä ole ainoita mahdollisia. Ihmistieteiden ja sen saralla tehtyyn tutkimukseen luonteeseen liittyykin usein kysymys tulkintojen ja näkemysten ristiriitaisuuksista ja moninaisuudesta. (Eskola & Suoranta 1998, 218.) Analyysimme ja sitä kautta tutkimustulosten luotettavuutta olemme pyrkineet lisäämään raportoinnin kautta siten, että lukija tulee mahdollisimman tietoisiksi tekemistämme valinnoista ja tulkintojen perusteista. Olemmekin pyrkineet jokaista tutkimustulosta raportoidessamme perustelemaan tehtyjä tulkintoja mahdollisimman kattavasti. Perusteluina olemme esimerkiksi antaneet lukijalle tulkinnan lisäksi nähtäväksi sellaisia sitaatteja aineistostamme, joiden perusteella olemme tehneet tulkinnan, mikä onkin Eskolan ja Suorannan (1998, 217) mukaan keino tutkimuksen tulkintasääntöjen nimenomaistamiseen. Tulkintamme ovat lisäksi saaneet tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista, jolloin vahvistuvuus luotettavuuden kriteerinä toteutuu (Eskola & Suoranta 1998, 213).

7.3 Tutkimuksen eettisyys

Eettisesti hyvä tutkimus noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä ja tämä on suoraan yhteydessä myös tutkimuksen uskottavuuteen (Hirvonen 2006, 31; Tuomi & Sarajärvi 2002, 129). Tutkimuksen teossa olemme pyrkineet rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. Sekä tiedon hankintaan että tiedon käyttöön liittyy omat eettiset näkökulmansa (Eskola & Suoranta 2014, 52).

Tutkimukseemme osallistuneet opettajat ovat osallistuneet täysin vapaaehtoisesti tutkimukseemme. Haastateltavia etsiessämme annoimme mahdollisille haastateltaville informaatiota siitä, ketkä tutkimusta ovat tekemässä, mikä on tutkimuksen tavoite ja miten aineisto tullaan keräämään. Haastattelutilanteisiin veimme vielä tutkittaville luettaviksi saatekirjeet (liite 1), joissa painotimme tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta sekä mahdollisuutta vetäytyä

tutkimuksesta pois missä tutkimuksen vaiheessa tahansa. Saatekirjeessä kerroimme myös tutkittavien anonymiteetin säilymisestä koko tutkimusprosessin ajan. Nämä ovatkin keskeisiä tutkimukseen liittyviä asioita, jotka tulee saattaa tutkittavien tietoon ennen suostumusta tutkimukseen osallistumiselle (Kuula 2013, 102.) Saatekirjeen liitteenä olivat vielä kirjalliset suostumuslomakkeet, jotka haastateltavat allekirjoittivat saatekirjeen luettuaan. Suostumuslomakkeet eivät Kuulan (2013, 100) mukaan ole välttämättömiä, mutta halusimme sekä itseämme että tutkittavia varten tehdä vielä viralliseksi suostumuksen tutkimukseen osallistumiselle ja sen ehtojen ymmärtämisen. Hankimme myös asianmukaisesti tutkimusluvat kuntakohtaisia tutkimuslupamenettelyjä noudattaen joko suoraan niiden koulujen, joissa haastateltavat opettajat työskentelevät, rehtoreilta tai kuntien opetusvirastoista. Emme toteuttaneet yhtäkään haastattelua ennen virallisen tutkimusluvan saamista.

Haastattelut nauhoitettiin litterointia varten ja heti, kun haastattelut oli saatu litteroitua, nauhoitukset hävitettiin. Litteraatit on säilötty siten, että ne ovat ainoastaan tutkijoiden käytössä. Litteraateissa ei esiinny tutkittavien nimiä, osoitteita, syntymäaikoja, sähköpostiosoitteita, puhelinnumeroita, asuinalueita eikä koulua tai kuntaa, jossa he työskentelevät. Nämä ovatkin Kuulan (2013, 214) mukaan sellaisia tietoja, joiden poistaminen tai muuttaminen on keskeistä aineiston anonymisoinnissa. Koska mitkään näistä tiedoista eivät ole tulosten kannalta oleellisia, niitä ei esiinny aineistossamme edes muutettuina. Yhdenkään opettajan puheessa ei myöskään esiintynyt sellaista arkaluontoista tietoa, jota olisi tarvinnut litterointivaiheessa poistaa tai muuttaa. Koska aineistolle ei ole jatkokäyttöä, se hävitetään heti tutkimuksen päättyttyä.

Myös tuloksia raportoidessa tulee huolehtia luottamuksellisuuden säilymisestä ja anonymiteettisuojasta (Eskola & Suoranta 2014, 57). Olemmekin kiinnittäneet tähän erityistä huomiota. Tuloksien raportointia varten olemme muuttaneet tutkittavien nimet pseudonyymeiksi, joka onkin eniten käytössä oleva anonymisoinnin keino (Kuula 2013, 215). Olemme jättäneet raportoimatta sellaiset tulokset, joista saattaisi paljastua koulu tai kunta, jossa tutkimukseen osallistunut opettaja työskentelee. Myöskään ne satunnaiset oppilaat, joista tutkittavat esimerkiksi aineistositaateissa puhuvat, eivät ole millään tavalla tutkimusraportistamme tunnistettavissa.

Tuloksia raportoidessa olemme myös pyrkineet hyvän tieteellisen käytännön mukaiseen avoimuuteen ja huolellisuuteen. Pyrimme raportoimaan aineistosta nousseita merkityksiä kattavasti ja puutteita huomioiden ja raportoiden myös esimerkiksi vahvuusopetukseen ongelmat ja haasteet, joita tutkittavat toivat esiin. Tutkimuksemme tulokset perustuvat täysin tutkimusaineistostamme nousseisiin seikkoihin, eikä alkuperäisiä havaintoja ole muokattu. Sekä tutkielmamme teoriaosuudessa että tutkimuksemme tuloksia teoriaan ja aiempaan tutkimukseen vertaillen olemme kunnioittaneet muiden tutkijoiden tekemää työtä ja huomioineet niitä asianmukaisesti.

Kaikkiin lainauksiin, niin epäsuoriin kuin suoriinkin, on viitattu huolellisesti. Tutkimuksemme tuloksia ei ole myöskään yleistetty kritiikittömästi. Olemme raportoineet tarkasti käytetyt tutkimusmenetelmät sekä perustelleet tekemiämme valintoja ja tulkintoja. Myös tutkimuksen puutteet on tuotu julki tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa. (Hirvonen 2006, 31; Hirsjärvi ym. 2015, 27.)

8 TULOSTEN MERKITYS JA JATKOTUTKIMUSAIHEET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä positiivisesta pedagogiikasta ja luontevahvuuksiin keskittyvästä opetuksesta ja tuoda uusia näkökulmia näiden ilmiöiden tarkasteluun. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita erityisesti luontevahvuuksiin keskittyvän opetuksen käytännön toteutuksen syistä, tavoista ja kokemuksista. Luontevahvuuksiin keskittyvän opetuksen rinnalla tutkimuksen keskiössä oli Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen luontevahvuuksiin keskittyvän opetuksen tueksi kehittämä Huomaa hyvä! -materiaali ja sen tutkiminen. Tavoitteenamme oli myös tuoda tutkimuksemme kautta oma kontribuutiomme yhteiskunnalliseen keskusteluun siitä, mihin suuntaan koulujamme, opettajien työtä sekä oppilaiden kasvua, kehitystä ja oppimista, ja sitä kautta koko yhteiskuntaamme, halutaan viedä. Lisäksi halusimme tämän tutkimuksen kautta kehittää omaa asiantuntijuuttamme tulevaisuuden työelämää varten. Tässä luvussa pohdimme tutkimustulosten merkitystä asettamiemme tavoitteiden valossa sekä esittelemme mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Tutkimuksemme tulokset lisäävät ymmärrystä siitä, miksi opettajat käyttävät luontevahvuuksiin keskittyvää opetusta, miten he ovat sitä työssään käyttäneet ja millaisia kokemuksia heillä on sen käytöstä. Vaikka laadullinen tutkimus ei suoraan pyri tulosten yleistettävyyteen, on sen tutkimissa ilmiöissä esiintyvät laadut kuitenkin yleisiä siinä mielessä, että ne esiintyvät aina uudelleen uusissa yhteyksissä (Varto 2005, 164). Yksilön kokemusten tutkimus paljastaa aina myös jotakin yleistä, sillä yhteisöjen jäsenenä yksilöiden tavoissa kokea maailmaa on yhteisiä piirteitä (Laine 2018, 32). Näihin ajatuksiin nojaten tutkimukseemme osallistuneiden opettajien kokemuksia siitä, miksi he ovat alkaneet käyttää luontevahvuuksiin keskittyvää opetusta ja Huomaa hyvä! -materiaalia työssään, miten he ovat niitä käyttäneet ja millaisia kokemuksia heillä on niiden käytöstä, voidaan tietystä määrin yleistää koskemaan myös muiden kuin juuri meidän tutkimustuloksissamme esiintyneiden näkemysten ja kokemusten tunnistamiseen, selittämiseen ja ymmärtämiseen, vaikka se ei tutkimuksen päätarkoituksena ollutkaan. Kuten

edellisessä alaluvussa kävi ilmi, aiheeseen liittyvä teoria sekä aiemmat tutkimukset tukevat tutkimuksemme tuloksia, mikä lisää tulosten yleistettävyyttä.

Tutkimukseemme osallistuneiden opettajien puheessa luonteen vahvuuksiin keskittyvän opetuksen käytön syistä korostui erityisesti halu korvata ongelmakeskeinen ajattelu oppilaiden hyviin puoliin ja vahvuuksiin keskittymisellä ja tätä kautta tukea oppilaiden myönteisen minäkäsityksen muodostumista. Tämä on myös luonteen vahvuuksiin keskittyvään opetukseen liittyvän teorian mukaan keskeinen vahvuusopetuksen tavoite ja syy vahvuusopetuksen toteuttamiselle, minkä vuoksi voidaankin olettaa, että muidenkin luonteen vahvuuksiin keskittyvää opetusta toteuttavien tai käytön aloittamista harkitsevien motiivit käytön aloittamiselle ovat saman suuntaisia. Vahvuusopetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käytön toteuttamisen tavoissa oli sekä samankaltaisuutta että eroavaisuuksia. Tuloksissa esiintyneet samankaltaisuudet, kuten vahvuuskielen käyttö ja myönteisen palautteen antaminen osana luonteen vahvuuksiin keskittyvää opetusta, ovat myös teorian mukaan keskeisiä tapoja toteuttaa luonteen vahvuuksiin keskittyvää opetusta ja täten ne saattavat olla yleisemminkin käytössä olevia tapoja toteuttaa luonteen vahvuuksiin keskittyvää opetusta. Koska tutkittaviemme kokemukset luonteen vahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalin käytöstä olivat pääasiassa myönteisiä, ja myös aiemmin tehdyissä tutkimuksissa on saatu myönteisiä tuloksia vahvuusopetuksen käytöstä, voimmekin olettaa, että joistakin haasteista ja ongelmista huolimatta luonteen vahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! -materiaalia käytön sen tukena, voidaan nähdä olevan yhteydessä muun muassa opettajan parempaan työssä jaksamiseen, luokan myönteiseen ilmapiiriin sekä erityisesti oppilaiden käyttäytymisen pulmien lieventymiseen.

Tutkimuksemme tulokset puhuvat sen puolesta, että positiivisen pedagogiikan ja luonteen vahvuuksiin keskittyvän opetuksen olisi hyvä olla osana kasvatus- ja opetuslalla työskentelevien ajattelua, asennetta ja toimintatapoja. Vaikka tämän tutkimuksen tulosten lisäksi on olemassa runsaasti teoriaa ja tutkimustuloksia sekä siitä, miksi positiivisen pedagogiikan ja luonteen vahvuuksiin keskittyvän opetuksen käyttö olisi hyödyllistä ja suotavaa että siitä, että hyvinvointia voidaan opettaa, se ei ole kuitenkaan saanut vielä tarpeeksi jalansijaa suomalaisissa kouluissa. Tämän voi tulkita esimerkiksi siitä, että suurin osa tutkimukseemme osallistuneista opettajista oli sanojensa mukaan lähes ainoita kouluissaan vahvuusopetusta toteuttavia opettajia. Positiivinen pedagogiikka ja luonteen vahvuuksiin keskittyvä opetus ovat verrattain uusia opetus- ja kasvatusalan suuntauksia Suomessa, mikä saattaa osaltaan olla yhteydessä siihen, että ne eivät ole vielä juurtuneet suomalaisiin kouluihin. Suomalaisessa yhteiskunnassa pitkään vallinnutta ajatusmaailmaa, joka keskittyy puutteiden korjaamiseen ennaltaehkäisevien toimenpiteiden sijaan ja hyvinvointiin puututaan vasta sitten, kun sitä ei ole, ei ole helppo muuttaa. Hyvinvoinnin

opettaminen ei ole toistaiseksi kuulunut koulujen opetussuunnitelmiin, vaan sen on kenties ajateltu seuraavan yleisempien kasvatustavoitteiden toteutumista ja akateemisten taitojen saavuttamista kuin itsestään. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 17.) POPS 2014:ssa on kuitenkin merkittävästi yhtäläisyyksiä positiivisen pedagogiikan teorioiden kanssa, mistä voidaan päätellä, että hyvinvointi on tärkeä arvo tämän päivän suomalaisessa yhteiskunnassa ja ongelmien ennaltaehkäisy nähdään yhä tärkeämpänä (Avola 2017).

Vaikka hyvinvointi ja sen tukeminen ovat tärkeitä arvoja POPS 2014:ssa, pelkät opetussuunnitelman kirjaukset eivät yksinään riitä viemään suomalaisia kouluja hyvinvointia tukevaan ja edistävään suuntaan. Tarvittaisiin kokonaisvaltaista koulun toimintakulttuurin muutosta, joka vaatii ensinnäkin asenteiden muuttamista positiivisen pedagogiikan kannalta oleelliseen suuntaan. Jotta koulu voisi muuttua hyvinvointia tukevaksi ja edistäväksi, positiivinen pedagogiikka tulisi olla myös yksi keskeisistä ohjenuorista opetussuunnitelman toteuttamiselle. (Norrish 2015, 20-22.) POPS 2014:ssa ei olekaan mitään konkreettisia neuvoja tai vinkkejä siitä, miten oppilaiden hyvinvointia voitaisiin konkreettisesti edistää ja tällöin keinojen löytäminen jää kuntien, koulujen ja yksittäisten opettajien vastuulle. (Avola 2017.) Esimerkiksi positiiviseen pedagogiikkaan ja luontenvahvuuksiin keskittyvään opetukseen, joilla oppilaiden hyvinvointia voidaan tukea ja edistää, perehtyminen on pitkälti kiinni opettajan omasta kiinnostuksesta ja omista resursseista. Jotta positiivisen pedagogiikan ja vahvuusopetukseen liittyviin ajatuksiin ja keinoihin tutustuminen ja sitä kautta omaan työhön soveltaminen ei jäisi vain opettajan omien resurssien varaan, tulisi opettajille järjestää enemmän täydennyskoulutusta aiheeseen liittyen. Tämän lisäksi positiivisen pedagogiikan ja luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen mukaisia arvoja tulisi tuoda enemmän esiin jo opettajan koulutuksessa, minkä kautta tulevat opettajat voisivat omaksua positiivisen kasvatuksen mukaisen asenteen.

Tutkimukseemme osallistuneet opettajat näkivät yhtenä suurimpana haasteena positiivisen pedagogiikan ja luontenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen toteuttamiselle etenkin ajallisten resurssien puutteen. Vahvuusopetuksen tarkoituksenmukainen toteutuminen vaatisi kokonaisvaltaisen toimintakulttuurin muuttumisen lisäksi erillisiä vahvuus- tai hyvinvointioppitunteja. Tällä hetkellä näille ei kuitenkaan ole annettu tuntiresursseja ja opettajat kokivatkin haasteelliseksi niiden mahduttamisen jo valmiiksi täynnä tavoitteita ja sisältöjä olevaan kouluviikkoon. Positiivista pedagogiikkaa ja luontenvahvuuksiin keskittyvää opetusta voisikin olla helpompi toteuttaa koulussa, joka ei olisi niin sitoutunut oppiainejakoihin, vaan enemmänkin ilmiölähtöisyyteen. Jos oppitunnit vaihtuvine aineineen määrittävät koulua, on vahvuusopetukselle vaikea löytää aikaa.

Haastateltujen opettajien puheesta välittyi myös se, että opettajan työ koetaan jo valmiiksi melko kuormittavaksi ja vahvuusopetuksen sisällyttäminen omaan opetukseen vaatii jonkin verran ponnisteluja. Opettajat kuitenkin näkivät sen toteuttamisen ponnistelujen arvoiseksi. Jos hyvinvoinnin tukeminen ja edistäminen nähdään tärkeäksi arvoksi suomalaisessa yhteiskunnassa, kuten se POPS 2014:n mukaan on (Avola 2017), tulisi siihen suunnata myös tuntiresursseja, eikä vain olettaa luonteen ja hyvinvoinnin kasvavan akateemisten taitojen oppimisen ja muiden kasvatustavoitteiden toteutumisen rinnalla.

Kuten aiemmin olemme esitelleet, positiivisen pedagogiikan ja luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen toteuttamisen tueksi on ilmestynyt, ja on ilmestymässä, useampiakin teoksia. Tämä viestii siitä, että positiivisen pedagogiikan ja vahvuusopetuksen mukaiset arvot ovat tällä hetkellä pinnalla ja ne koetaan tärkeiksi opetus- ja kasvatusalalla. Tässä tutkimuksessa keskityimme nimenomaan Lotta Uusitalo-Malmivaaran ja Kaisa Vuorisen kehittämän Huomaa hyvä! -materiaalin käytön tutkimiseen, ja tutkimuksemme tulokset osoittavat, että materiaali tukee vahvuusopetuksen toteuttamista auttamalla opettajia omaksumaan positiivisen pedagogiikan mukaista asennetta ja toisaalta tuomalla myös konkreettisia vinkkejä ja toimintatapoja vahvuusopetuksen toteuttamiseen. Huomaa hyvä! -materiaali ja muut sen kaltaiset positiivisen pedagogiikan ja luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen toteuttamista tukevat materiaalit ja teokset tuovat selvästi positiivista pedagogiikkaa ja vahvuusopetusta opettajien ja kasvattajien tietoisuuteen ja toisaalta auttavat niiden käytännön toteutuksessa. Kuten aiemmin kuitenkin totesimme, materiaaleihin ja teoksiin tutustuminen ja perehtyminen on pitkälti opettajan omaien resurssien varassa, jolloin näiden teosten potentiaali kasvatusta ja opetusala ei tule täysin hyödynnetyksi ja niiden käyttö saattaa jäädä hyvinkin marginaaliseksi. Tutkimustemme tulosten varassa voimme kuitenkin kannustaa jokaista opetus- ja kasvatusalalla työskentelevää ottamaan haltuunsa positiivisen pedagogiikan ja vahvuusopetuksen sekä esimerkiksi Huomaa hyvä! -materiaalin niiden toteuttamisen tueksi.

Haastateltujen opettajien puheesta kävi ilmi, että he kohtaavat usein kollegoidensa taholta kriittistä ja kyseenalaistavaa suhtautumista positiivista pedagogiikkaa ja luonteenvahvuuksiin keskittyvää opetusta kohtaan. Myös muun muassa Leskisenoja (2019) ja White (2016) tuovat esiin tämän ongelman. Positiivisen pedagogiikan ja vahvuusopetuksen uskottavuutta ja sitä kautta juurtumista kouluihin voidaan edistää tekemällä lisää tutkimusta, joka osoittaa myönteisiä yhteyksiä objektiivisesti ja subjektiivisesti koettuihin hyvinvoinnin osatekijöihin. Vaikka kaikki tutkimus positiivisesta pedagogiikasta ja luonteenvahvuuksiin keskittyvästä opetuksesta on hyödyksi positiivisen pedagogiikan ja vahvuusopetuksen jalkautumiselle kouluihin, tarvitaan erityisesti positiivisen pedagogiikan ja luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen asiantuntijoiden tekemää

tutkimusta. (White 2016.) Esimerkiksi Suomessa raportoituja vahvuusopetuksen interventioita on Kaisa Vuorisen omia ja hänen työryhmänsä kanssa yhdessä toteutettuja interventioita lukuun ottamatta toteutettu varsin vähän, ja niitä tarvittaisiinkin huomattavasti enemmän. Raportoitujen interventioiden ja niiden tulosten kautta voisimme saada lisää tietoa vahvuusopetuksen yhteyksistä oppilaiden luonteen kasvamiseen ja hyvinvointiin. Jatkotutkimusaiheena myös tälle tutkimukselle voisivat olla erilaiset pitkittäis- ja tapaustutkimukset, joissa toteutetaan jokin vahvuusopetuksen interventio ja tarkastellaan sen yhteyksiä esimerkiksi oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin eri osa-alueisiin.

Tässä tutkimuksessa keskiössä oli Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen kehittänyt Huomaa hyvä! -materiaali, mutta samankaltaista tutkimusta jonkin materiaalin käytöstä voisi tehdä myös ottamalla jokin muu vastaava materiaali osaksi tutkimusta. Koska meidän tutkimuksemme kaltaista tutkimusta opettajien näkemyksistä ja kokemuksista ei ole vielä juurikaan tehty, sitä tarvittaisiin lisää, jotta saataisiin luotettavampaa tutkimustietoa siitä, miksi positiivinen pedagogiikka ja luonteenvahvuuksiin keskittyvä opetus toisaalta tulisivat, ja toisaalta miksi eivät mahdollisesti tulisi, olla osa koulujen toimintakulttuuria ja opettajien työtä. Tutkimukssamme opettajien kokemukset positiivisen pedagogiikan ja luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen yhteyksistä esimerkiksi yksittäisten oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimisen osa-alueisiin ja luokan myönteiseen ilmapiiriin perustuivat pitkälti opettajien uskomuksiin ja subjektiivisiin havaintoihin kyseisistä asioista. Yhtenä jatkotutkimusaiheena voisi olla se, että opettajien kokemusten lisäksi tutkittaisiin myös oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia vahvuusopetuksesta ja sen yhteyksistä heidän oppimiseensa, kouluiloonsa ja hyvinvointiinsa.

Useiden tutkimusten mukaan opettajien työ on yksi stressaavimmista ammateista (Yong & Yue 2014). Tutkimuksissa, joissa on tutkittu opettajien työn kuormittavuutta, työn kuormittavuutta lisääviksi tekijöiksi on mainittu muun muassa liiallinen työkuormitus ja aikapaineet, suhtautuminen työhön, hankalat ja häiritsevästi käyttäytyvät oppilaat sekä opettajien persoonallisuuden piirteet. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että positiivisen pedagogiikan ja luonteenvahvuuksiin keskittyvän käyttö on ollut ajan käyttöön liittyviä haasteita lukuun ottamatta myönteisesti yhteydessä heidän työssä jaksamiseensa. Oma innostus aiheeseen ja sen käyttöön, työn positiivisuuden lisääntyminen ja palkitsevat vuorovaikutussuhteet oppilaiden kanssa olivat esimerkkejä työiloa lisäävistä tekijöistä. Launis ja Koli (2007) mainitsivat suhtautumisen omaan työhön olevan yksi opettajan työn kuormittavuuteen vaikuttavista tekijöistä ja tutkittaviemme mainitsevat positiivisen pedagogiikan käytön kautta työiloa lisäävät tekijät saattavat olla yhteydessä siihen, että suhtautumisen omaan työhön paranee ja sitä kautta myös opettajan työssä jaksaminen paranee. Launisen ja Kolin (2007) mukaan häiritsevästi käyttäytyvät oppilaat ovat myös yksi

opettajan työn kuormittavuutta lisäävistä tekijöistä. Kuten olemme jo aiemmin tuoneet esille, erinäisissä tutkimuksissa on saatu myönteisiä tuloksia siitä, että positiivisen pedagogiikan ja vahvuusopetuksen käytöllä voitaisiin ehkäistä ja lieventää oppilaiden käyttäytymisen pulmia, minkä kautta positiivisen pedagogiikan ja vahvuusopetuksen käyttö voi vähentää myös tältä osin työn kuormittavuutta.

Sekä opettajien työn ja työolojen kehittämiseksi että heidän henkilökohtaisen jaksamisensa tueksi on tehty parannusehdotuksia, jotka eivät kuitenkaan näytä toteutuvan tai johtavan työhyvinvoinnin paranemiseen. (Launis & Koli 2007; Onnismaa 2010.) Tämän ja aiempien tutkimusten tulokset puhuvatkin sen puolesta, että positiivisen pedagogiikan ja luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen käyttö voisivat olla myönteisesti yhteydessä opettajien työssä jaksamiseen. Yhtenä jatkotutkimusaiheena voisikin olla perusteellisempi tutkimus positiivisen pedagogiikan ja vahvuusopetuksen mahdollisuuksista tukea opettajien työssä jaksamista ja sitä kautta edistää työhyvinvointia. Aihe olisi myös erittäin ajankohtainen, sillä sekä meidän tutkimukseemme osallistuneiden opettajien puheessa että yleisessä yhteiskunnallisessa keskustelussa heijastuu opettajien työn kuormittavuus ja siitä kumpuavat haasteet ja ongelmat.

Tavoite oman asiantuntijuuden kehittymisestä tämän tutkimuksen kautta on mielestämme toteutunut hyvin. Olemme saaneet lisää näkökulmia siihen, miksi positiivista pedagogiikkaa ja vahvuusopetusta olisi hyvä omassa työssä toteuttaa ja mitä erilaisia keinoja niiden toteuttamiseen on. Positiivisen pedagogiikan ja luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen mukaiset arvot, asenteet ja toimintatavat ovat tulleet tämän tutkimuksen myötä yhä enemmän osaksi omaa opettajaidentiteettiämme. Tämän tutkimuksen myötä olemme entistä vakuuttuneempia siitä, että haluamme viedä positiivisen pedagogiikan ja luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen mukaisen asenteen ja toimintatavat mukanaamme työelämään. Uskomme ja toivomme, että myös muut kasvatus- ja opetusalailla toimivat voisivat tutkimuksemme kautta saada uusia näkökulmia siihen, mikä omassa työssä on oleellista, mistä uusista tai jo ennestään tutuista näkökulmista omaa työtä voisi tarkastella ja miten omaa työtä voisi toteuttaa.

Positiivinen pedagogiikka ja luonteenvahvuuksiin keskittyvä opetus tuovat akateemisten taitojen rinnalle ajatuksen luonteen taidoista ja vahvuuksista. Akateemisen suoriutumisen painottaminen lisää oppilaiden käsitystä siitä, että he eivät riitä tai kelpaa esimerkiksi ilman hyviä kouluarvosanoja. Tämä saattaa olla omiaan lisäämään lasten ja nuorten koulu-uupumusta ja -viihtymättömyyttä, jotka johdannossa esittelimme suomalaisten lasten ja nuorten hyvinvointiin ja koulunkäyntiin liittyviksi ongelmiksi. Positiivinen pedagogiikka ja luonteenvahvuuksiin keskittyvä opetus tukevat ajatusta siitä, että hyvän oppilaan tai tulevaisuuden työntekijän kasvattamisen ja kouluttamisen sijaan koulun tärkein tehtävä tulisi olla hyvän ja tasapainoisen ihmisen kasvattaminen.

(Uusikylä 2018). Tulevaisuuden työelämässä tarvittavia taitoja on tällä hetkellä myös hankala ennustaa ja arvioida, mutta luonteen taitoja ja vahvuuksia jokainen meistä tarvitsee niin työelämässä kuin elämässä ylipäättään, ja näitä taitoja voidaan vahvuusopetuksen kautta tukea ja edistää (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016).

Kouluilla ja opettajilla on sekä velvollisuus että oivallinen mahdollisuus kasvattaa oppilaiden luonnetta ja luonteenvahvuuksia ja sitä kautta edistää heidän läpi elämän kestävien hyvinvointitaitojensa kehittymistä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016; Seligman ym. 2009.) Omiin luonteenvahvuuksiin tutustuminen on lähtökohtana myönteiselle itsetuntemukselle, joka kantaa läpi elämän (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016). Sandberg (2018) toteaa, että vahvuuksien ja myönteisten asioiden korostamisella on iso merkitys myös ihmisen aikuisuuteen. Lapset, jotka ovat tulleet tietoisiksi omista vahvuuksistaan, uskovat ja luottavat itseensä myös aikuisina ja ovat hyvinvoivempia kuin ne oppilaat, joiden kohdalla on keskitytty vain negatiivisiin puoliin. Eliisa Leskisenoja (2019) toteaaakin tuoreessa Yle Uutisten haastattelussa seuraavasti:

”Aikuisten tehtävä on tuoda esiin kaikki se ihana ja hyvä, mitä jokaisessa lapsessa on ja vakuuttaa heidät siitä. Sillä rakennetaan lapsen ympärille positiivista panssaria, joka pitää heidät pystyssä, tulipa vastaan mitä tahansa.”.

LÄHTEET

- Alexander, R. 2008. Essays on pedagogy. New York: Routledge.
- Aristoteles. 1989. Nikomakhoksen etiikka. Suom. S. Knuutila. Helsinki: Gaudeamus.
- Avola, P. 2017. Positiivinen pedagogiikka opetussuunnitelmassa. Positiivisen pedagogiikan aihealueiden ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 sisällölliset yhtäläisyydet. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma.
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/101906/GRADU-1504007158.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bates, P. 2016. Growth mindset. <https://search-proquest-com.helios.uta.fi/docview/1841689883/fulltextPDF/E85030B162E24313PQ/1?accountid=14242> (viitattu 14.12.2018).
- Carr, A. 2011. Positive psychology: the science of happiness and human strengths. London: Routledge.
- Cederström, C. 2017. Why we should think critically about positive psychology in our universities. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/feb/07/positive-psychology-universities-buckingham-martin-seligman> (viitattu 3.2.2019).
- Damon, W. 2004. What is positive youth development? Annals of the American Academy of Political Science. 591, 1. 13-24.
- Diener, Ed. 1984. Subjective Well-Being. Psychological Bulletin, 95, 542-575.
- Ehrenreich, B. 2010. Smile or die. The RSA. <https://www.youtube.com/watch?v=PJGMFu74a70> (video kuunneltu 22.2.2019).
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat – Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-51.
- Fowers, B. J. 2005. Virtue and psychology: pursuing excellence in ordinary practices. Washington (D.C.): American Psychological Association.

- Fredrickson, B. 2015. Positive emotions. Introduction by Barbara Fredrickson. Teoksessa Norrish, J. & Seligman, M. Positive education. The Geelong Grammar School Journey. Oxford: Oxford University Press.
- Gable, S. L. & Haidt, J. 2005. What (and why) is positive psychology. Review of General psychology, 9, 103-110.
- Heinonen, O.-P. 2018. Lusikalla vai kauhalla. <https://ls24.fi/artikkelit/lusikalla-vai-kauhalla> (viitattu 19.3.2019).
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 31-49.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. 2014. Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 264–280.
- Kallio, K.P., Korkiamäki, R. & Häkli, J. 2015. Myönteinen tunnistaminen – näkökulma hyvinvoinnin edistämiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen. Teoksessa Häkli, J., Kallio, K.P. & Korkiamäki, R. (toim.) Myönteinen tunnistaminen. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 90. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 7-35.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2015. Temperamentti -persoonallisuuden biologinen selkäranka. Teoksessa Metsäpelto, R.-L. & Feldt, T. (toim.) 2015. Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 49-69.
- Keyes, C. L. M. 1998. Social well-being. Social Psychology Quarterly, 61, 121-140.
- Keyes, C. L. M. & Lopez, S. J. 2002. Toward a science of mental health: Positive directions in diagnosis and treatment. Teoksessa Snyder C. R. & Lopez S. J. (toim.) The handbook of positive psychology. New York: Oxford University Press.
- Kristjánsson, K. 2013. Virtues and Vices in Positive Psychology. A Philosophical Critique. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J. & Mikkola, A. 2013. Building on the positive in children's lives: A co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. Early Child Development and Care. 184, 2. 211-229.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 224–242.

- Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. 2017. Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus, 85-109.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010. WHO-koululaistutkimus. Koulutuksen seurantaraportit 2012:8. Helsinki: Opetushallitus.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyyssimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyyssimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-50.
- Lappalainen, K. & Sointu E. 2013. Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa. Itä-Suomen kehittämisverkosto (ISKE-hanke).
https://www.researchgate.net/publication/236873371_Vahvuuksia_tunnistamalla_kayttaytymisen_ja_tunteiden_hallintaa_koulussa (viitattu 14.12.2018).
- Launis, K. & Koli, A. 2005. Opettajien työhyvinvointi muutoksessa. Työ ja ihminen. 19, 3. 350–366.
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloon edistäjinä. Acta Universitatis Lapponiensis 330. Rovaniemi: Lapin yliopisto
- Leskisenoja, E. 2017. Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. 2018. Uutisessa S. Vähäsarja (toim.) Lasten hyvien puolien korostaminen muutti koulutyötä – nyt myönteistä otetta kokeillaan yläkoulussa. www.yle.fi/uutiset/3-10350338 (viitattu 13.3.2019).
- Leskisenoja, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa: toteuta käytännössä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. 2019. Uutisessa S. Vähäsarja (toim.) Mitä jos opettaja kertoisi Wilmassa lapsestasi enimmäkseen hyviä asioita? Jossain näin on jo – ”Kehumalla ei voi pilata ketään”.
www.yle.fi/uutiset/3-10654368 (viitattu 12.3.2019).
- Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillham, J. & Mayerson, D. 2015. Throught the lens of strength: A framework for educating the heart. The Journal of Positive Psychology. 10, 1. 64-68.

- Lipponen, K., Litovaara, A. & Katajainen A. 2016. Voimaa: Hyvän elämän polku. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Luostarinen, A. & Peltomaa I-M. 2016. Reseptit OPSin käyttöön – Opettajan opas työssä onnistumiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Martela, F. 2014. Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 30-62.
- Me-säätiö. 2018. Kuka syrjäytyy jo koulun penkiltä? www.mesaatio.fi/ajankohtaista/uutiset/kuka-syrjautyy-koulun-penkilta/ (viitattu 15.3.2019).
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 51-72.
- Norrish, J. & Seligman, M. 2015. Positive education. The Geelong Grammar School Journey. Oxford: Oxford University Press.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. **2010**. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.
- Nurmi, J-E. 2011. Miksi nuori syrjäytyy? NMI-bulletin. 21, 2. 28-35.
- Ojanen, M. 2007. Positiivinen psykologia. Helsinki: Edita.
- Ojanen, M. 2014. Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 113-134.
- Onnismäa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi - Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Raportit ja selvitykset 2010: 1. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf (viitattu 28.2.2019). Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (viitattu 11.12.2018).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Lukioselvitys. Kooste lukion nykytilaa ja kehittämistarpeita koskevista selvityksistä ja tutkimuksista. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:49. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160349/okm49.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (viitattu 19.3.2019).
- Peterson, C. 2013. Pursuing the good life: 100 reflections on positive psychology. Oxford: Oxford University Press.
- Peterson, C. & Seligman, M.E.P. 2004. Character strengths and virtues: A handbook and classification. New York: Oxford University Press.
- Pietikäinen, A. 2017. Joustava mieli tukena elämänkriiseissä. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.

Syy-seuraussuhteiden osoittaminen - Jyväskylän yliopiston Koppa.

<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/ongelmanasettelu/syy-ja-seuraussuhteiden-osoittaminen> (viitattu 15.3.2019).

Terveyden ja Hyvinvoinnin laitos. 2016. Lasten ja nuorten mielenterveys.

www.thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyden-edistaminen/lasten-ja-nuorten-mielenterveys/nuorten-mielenterveys. (viitattu 15.3.2019).

Tikkanen, A. 2017. Vahvuusperustainen opetus positiivisen pedagogiikan keinoin alakoulussa. Jyväskylän yliopisto: Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53493/URN%3aNB%3afi%3ajyu-201704041897.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Toiskallio, J. 1986. Pedagogiikka 1. Johdatusta kasvatustieteelliseen ajatteluun. Juva: WSOY.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uusikylä, K. 2018. Artikkelissa U. Ahvenniemi (toim.) Kari Uusikylä: ” On tärkeämpää kasvattaa lapsesta hyvä ihminen kuin hyvä oppilas”. <https://www.kodinkuvalehti.fi/artikkeli/lue/suoratsanat/kari-uusikyla-tarkeampaa-kasvattaa-lapsesta-hyva-ihminen-kuin-hyva> (viitattu 19.3.2019).

Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. Hyveet ja luonteenvahvuudet. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 63-84.

Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 18-27.

Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. VIA-vahvuusmittari lasten ja nuorten luonteenvahvuuksien kartoitukseen. NMI-bulletin. 24, 1. 42-50.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä! – Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2017. Huomaa hyvä! – Vahvuusvariksen bongausopas. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vahvuusvariksen joulukalenteri. www.ps-kustannus.fi/Lotta-Uusitalo-Malmivaara/Vahvuusvariksen-joulukalenteri.html (viitattu 27.2.2019).

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia.

http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf (viitattu 13.3.2019 ja 19.3.2019).

Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, M.-P. 2016. PISA 15 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/okm41.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (viitattu 19.3.2019).

VIA Institute on Character. <http://www.viacharacter.org/www/Character-Strengths-Survey#> (viitattu 22.2.2019).

Vuorinen, K. www.kaisavuorinen.com (viitattu 17.2.2019).

Vuorinen, K., Erikivi, A. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2018. A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 19, 1. 45-57.

White, M. A. 2016. Why won't it stick? Positive psychology and positive education. *Psychology of WellBeing: Theory, Research and Practice*. 6, 2. 1-16.

White, M. A. & Kern, M. L. 2018. Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*. 8, 1. 1-17.

Wong, P. 2011. Positive Psychology 2.0: Towards a Balanced Interactive Model of the Good Life. *Canadian Psychology*. 52, 2. 69-81.

Yong, Z. & Yue, Y. 2007. Causes for Burnout among Secondary and Elementary School. Teachers and Preventive Strategies. *Chinese Education and Society*. 40, 5. 78–85.

Hei!

Oletko luokanopettaja ja käyttänyt tai aikeissa alkaa käyttää työssäsi Lotta Uusitalo-Malmivaaran ja Kaisa Vuorisen kehittämää Huomaa hyvä! -materiaalia? Jos vastauksesi on kyllä, olisimme erittäin kiitollisia, mikäli haluaisit olla haastateltavana pro gradu- tutkielmaamme varten. Opiskelemme luokanopettajiksi ja haluaisimme tietää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on Huomaa hyvä!- materiaalin käytöstä opetuksessa.

Haastatteluun voit osallistua hyvin matalalla kynnyksellä ja kaikenlaiset vastaukset ja kokemukset ovat arvokkaita. Haastattelut toteutettaisiin alkuvuodesta 2019. Nauhoitamme haastattelut puhelimillamme, ja ne säilötään puhelimiemme tiedostoissa. Litteroidut haastattelut säilötään tietokoneillamme ja muistitikuilla. Aineisto hävitetään heti tutkimuksen valmistuttua. Tutkittavien anonymiteetti säilyy koko tutkimusprosessin ajan.

Teemme pro gradu -tutkielmaamme Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä. Tutkimustamme ohjaa dosentti Pekka Räihä.

Yhteydenotot sähköpostitse.

Ystävällisin ja toiveikkain terveisin,
Anna Klinga ja Juulia Järvistö

Liite 2(1) Suostumus tutkimukseen osallistumisesta

Kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta.

Osallistun vapaaehtoisesti haastateltavaksi Anna Klingan ja Juulia Järvistön tutkimukseen Huomaa hyvä! -luontevahvuuksiin keskittyvä opetus alakoulussa. Olen saanut tutkimuksesta tietoa etukäteen ja tiedän, että haastattelut tullaan nauhoittamaan. Olen tietoinen siitä, että anonymiteettini säilyy koko tutkimusprosessin ajan. Tiedän myös voivani vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa. Tätä suostumuslomaketta on tehty kaksi samanlaista kappaletta, joista toinen jää itselleni ja toinen Anna Klingalle ja Juulia Järvistölle.

Paikka

Aika

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Anna Klinga

Juulia Järvistö

TEEMAHAASTATTELURUNKO

TAUSTAA

- Kuinka kauan olet työskennellyt luokanopettajana/erityisopettajana?
- Mitä luokkaa opetat?
- Kuinka kauan olet käyttänyt Huomaa hyvä! -materiaalia?
- Mitä kautta tutustuit materiaaliin?

MIKSI?

- Miksi otit materiaalin käyttöön?

MITEN?

- Mitä kaikkia materiaalin osia olet käyttänyt?
- Miten aloitit materiaalin/luontevahvuuksiin keskittyvän opetuksen käytön luokassasi?
 - Onko asiasta puhuttu oppilaille ja heidän vanhemmilleen?
- Miten paljon olet perehtynyt materiaalin taustalla vaikuttaviin ajatuksiin?
- Miten toteutat luontevahvuuksiin keskittyvää opetusta työssäsi? Onko se luonteva osa kouluarkea vai pidätkö satunnaisia tunteja tai tuokioita aiheesta?
 - Onko tiettyjä oppiaineita? Tiettyjä hetkiä viikosta?
- Miten olet käyttänyt Huomaa hyvä! -materiaalia työssäsi?
 - Käytätkö toimintakortteja?
 - Oletko käyttänyt materiaalissa olevia harjoituksia tai muita vinkkejä luontevahvuuksiin keskittyvän opetuksen toteuttamisessa osana kouluarkea?

SEURAUKSIA/KOKEMUKSIA

- Mitä hyvää tai huonoa materiaalin käyttö on tuonut luokkaasi ja omaan työhösi?
 - yksittäiset oppilaat
 - luokkahenki
 - oma työssäjaksaminen
- Kritiikkiä materiaalille tai luontevahvuuksiin keskittyvälle opetukselle?
- Kenelle suosittelisit materiaalin käyttöä?
- Minkälaista palautetta oppilaat ovat antaneet?